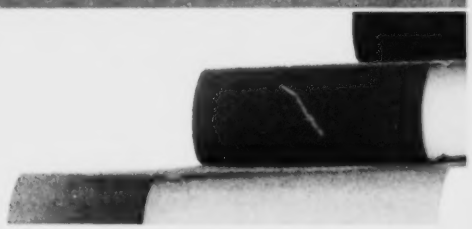
Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur
Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Rapport d'étude et programme de recherche

Troisième publication annuelle



Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur
Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Rapport d'étude et programme de recherche

Troisième publication annuelle

Matières

Message d'introduction du président		3
Résumé		5
Préface		11
Chapitre 1 :	Capital humain	13
Chapitre 2 :	Accessibilité	33
Chapitre 3 :	Qualité de l'éducation	49
Chapitre 4 :	Reddition de comptes	71
Chapitre 5 :	Conception du système	79
Chapitre 6 :	Priorités de recherche	97
Acronymes		101
Bibliographie		103

Message d'introduction du président

Le discours public sur l'enseignement supérieur tend à mettre l'accent sur l'écart inévitable entre l'idéal et la réalité. Pourtant, mesuré en fonction de la plupart des normes empiriques, l'enseignement supérieur en Ontario se porte très bien, comme le montre le présent document.

- Les taux d'inscription et de participation aux études universitaires et collégiales sont les plus élevés jamais enregistrés.
- La proportion de jeunes qui ont obtenu un titre de compétences de niveau postsecondaire est la plus élevée au Canada, elle se compare favorablement aux taux des pays de l'OCDE et elle correspond à la proportion de nouveaux emplois qui nécessitent une éducation postsecondaire.
- Le gouvernement a instauré un certain nombre de programmes novateurs d'aide aux étudiantes et aux étudiants dans le but d'accroître la participation des membres des groupes traditionnellement sous-représentés.
- Les taux d'emploi chez les diplômés des universités et des collèges sont généralement élevés, et les diplômés se disent très satisfaits de l'éducation qu'ils ont reçue.
- Des processus ont été établis, ou le seront bientôt, pour évaluer la qualité de tous les programmes d'études offerts par les universités et collèges publics et les fournisseurs de services de l'extérieur de l'Ontario.
- Le gouvernement a pris des mesures pour instaurer un cadre de reddition de comptes exhaustif et a demandé au COQES de l'aider à le concevoir, ce que nous faisons dans les pages qui suivent.

Le niveau élevé d'accessibilité et de qualité de notre système d'éducation postsecondaire date de plusieurs décennies, mais s'il est encore plus élevé depuis quelques années, le soutien supplémentaire que le gouvernement provincial a donné par l'entremise de son plan d'action *Vers des résultats supérieurs* y est pour beaucoup. Le succès de cette initiative est attribuable aux membres du corps professoral, au personnel, aux anciens et aux alliés des collèges et des universités qui, usant de créativité, se sont adaptés aux changements rapides de l'économie et de la société.

Cependant, si le passé est garant de l'avenir, l'adaptation qui nous attend s'annonce très difficile et nécessitera encore plus de créativité. La récente récession a touché presque tous les organismes privés et publics. Le déficit du gouvernement provincial, mesuré en proportion de l'économie, atteint un niveau presque record, correspondant à la situation avec laquelle les gouvernements du monde entier doivent composer. Dans un proche avenir, le gouvernement fera des choix cruciaux quant aux moyens à prendre pour soutenir la reprise économique et rééquilibrer les finances publiques.

On ne peut pas s'attendre à ce que le système d'enseignement supérieur soit isolé des contraintes financières qui touchent la société qu'il sert. Cependant, la façon d'y faire face déterminera si nous mettons en péril les gains réalisés au prix d'efforts considérables en matière d'enseignement supérieur ou, au contraire, si nous pouvons adopter de nouvelles approches pour consolider et développer nos acquis.

Il serait tentant d'adopter une démarche minimaliste pour gérer le changement : réduire les subventions de fonctionnement gouvernementales dans l'espoir que les universités et les collèges puissent assumer les

conséquences sans entraver l'éducation des étudiantes et des étudiants. L'expérience tend à démontrer qu'une telle approche entraînerait la déception et le nivellement vers le bas. Au cours des deux décennies qui ont précédé la mise en oeuvre du plan d'action *Vers des résultats supérieurs*, les universités et les collèges ont appris à sabrer dans les programmes et à réduire les coûts administratifs. Le risque c'est que, pour réaliser des économies supplémentaires, il faille maintenant réduire les possibilités d'interactions entre le corps professoral et les étudiants et l'accès de ces derniers aux services dont ils ont besoin pour réussir. Cela se traduirait par un nombre plus élevé d'étudiantes et d'étudiants par classe, plus de professeurs temporaires et moins de soutien aux étudiantes et aux étudiants qui font face à des difficultés scolaires. Pour maintenir le niveau de qualité et d'accessibilité que le système d'enseignement supérieur de l'Ontario a atteint, nous devons être réalistes quant aux économies qu'il est encore possible de réaliser dans un système qui continue de recevoir moins de fonds du gouvernement que beaucoup de systèmes d'enseignement supérieur au Canada et aux États-Unis. Nous devons également surveiller et évaluer les effets que pourraient avoir des mesures supplémentaires d'austérité sur les étudiantes et étudiants.

Le maintien de la qualité et de l'accessibilité en période de contraintes financières représentera de plus en plus des défis pour le gouvernement, les collèges et les universités. Le Conseil a reçu un rapport de recherche cette année qui préconise un changement plus fondamental : à moyen terme, le modèle d'éducation au niveau du baccalauréat n'est plus viable et devra prévoir un plus grand rôle pour le corps professoral et les établissements axés sur l'enseignement de haute qualité au premier cycle. L'Ontario fait un peu cavalier seul en comptant presque exclusivement sur les universités de recherche pour répondre à la demande sans cesse croissante d'éducation au niveau du baccalauréat, un modèle coûteux que nous pourrons difficilement nous permettre à mesure que le nombre de jeunes voulant obtenir un baccalauréat continuera d'augmenter. Au cours de l'année qui vient, le Conseil évaluera les conclusions de ce rapport et s'en inspirera grandement dans ses recherches.

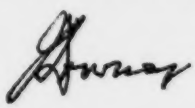
Comme le présent document le démontre encore une fois, le Conseil s'emploie activement à faire de la recherche, à prodiguer des conseils et à faire des évaluations qui soutiennent la prise de décisions fondées sur des preuves. Et nous nous y consacrons alors même que le gouvernement fédéral a cessé de financer les organismes nationaux qui ont fait des évaluations importantes de l'état de l'enseignement supérieur, notamment les Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques, la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire et, plus récemment, le Conseil canadien sur l'apprentissage. Le coût de l'évaluation est extrêmement modeste : dans le cas du COQES, il représente un dixième de 1 % des deniers publics provinciaux consacrés à l'enseignement supérieur. Il est donc particulièrement regrettable que le travail de ces organismes nationaux s'arrête. Bien que le COQES ne puisse pas remplir leur mission, il continuera d'informer les Ontariennes et Ontariens sur le rendement de nos collèges et de nos universités et sur ce qu'il faut faire pour relever les défis de demain.

J'ai eu le privilège d'être le président fondateur du COQES. Ce fut un défi pour mes collègues et moi de trouver un juste équilibre entre la recherche indépendante fondée sur des preuves que nous étions appelés à faire et la nécessité de répondre aux besoins plus pressants et plus pragmatiques du gouvernement. Sur ce front, comme sur d'autres, nous avons fait des progrès, et je quitte le COQES avec un profond sentiment de gratitude d'avoir eu la possibilité de jouer un rôle dans un organisme unique consacré à l'évaluation et à l'amélioration de l'enseignement supérieur en Ontario.

Nous avons eu, je crois, un bon départ. J'en veux pour preuve l'analyse des recherches et des politiques qui est faite dans le présent document ainsi que la qualité et l'engagement des hommes et des femmes qui composent le conseil d'administration et le personnel du COQES. Parmi ces personnes, je tiens à remercier en particulier le président du Conseil, l'honorable Frank Iacobucci, et le vice-président à la Recherche, M. Ken Norrie, à qui je voue beaucoup d'admiration. Je remercie également les directions des collèges et des universités de l'Ontario qui soutiennent notre travail et nous accueillent dans leurs établissements.

Enfin, je tiens à féliciter le gouvernement McGuinty pour son engagement éclairé envers l'enseignement supérieur et le remercier d'avoir accordé au COQES assez d'indépendance et de ressources pour qu'il puisse s'acquitter de sa mission unique.

Le président-directeur général,



James Downey

Résumé

Le Rapport d'étude et programme de recherche – troisième publication annuelle du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) présente une évaluation exhaustive du système d'éducation postsecondaire en Ontario. Ce faisant, il contribue au débat sur la nouvelle stratégie relative à l'éducation postsecondaire qu'il faudra instaurer dans la province lorsque le plan d'action *Vers des résultats supérieurs : le Plan d'action du gouvernement McGuinty pour l'éducation postsecondaire*, lancé en 2005, arrivera à son terme. L'éducation postsecondaire en Ontario est à la croisée des chemins. Le plan d'action *Vers des résultats supérieurs* prend fin au cours du présent exercice tout comme le cadre pour les droits de scolarité et les ententes pluriannuelles de reddition de comptes avec les établissements d'enseignement postsecondaire. Les nouvelles stratégies devront tenir compte des changements survenus dans les priorités et la réalité économique.

Le plan d'action *Vers des résultats supérieurs* a généralement été bien accueilli par les intervenants du secteur de l'éducation postsecondaire et le public, et des progrès importants ont été réalisés relativement aux objectifs énoncés dans le plan.

Le Rapport d'étude et programme de recherche – troisième publication annuelle recommande qu'une nouvelle stratégie relative à l'éducation postsecondaire s'appuie directement sur le plan d'action *Vers des résultats supérieurs*. À cette fin, il propose de reformuler les objectifs du système d'éducation postsecondaire pour mettre l'accent sur les mesures à prendre pour répondre aux besoins en matière de capital humain, accroître l'accessibilité, améliorer la qualité de l'éducation, et stimuler la recherche et l'innovation.

Capital humain

Le plan d'action *Vers des résultats supérieurs* a fait de l'éducation postsecondaire un élément essentiel de la réussite future des Ontariennes et des Ontariens et, partant, de la province. Il insiste donc beaucoup sur l'augmentation de l'effectif étudiant dans les collèges et les universités. Cet objectif a été atteint. L'effectif équivalent plein temps (EPT) total des collèges s'établissait à près de 193 420 étudiantes et étudiants en 2008-2009, comparativement à 182 404 en 2004-2005, avant l'instauration du plan d'action *Vers des résultats supérieurs*. Dans les universités, on comptait 364 000 étudiantes et étudiants EPT en 2008-2009, comparativement à 330 374 en 2004-2005.

On estime que les deux tiers des emplois créés entre 2006 et 2016 demanderont des études postsecondaires. Selon notre analyse, 61 % des Ontariennes et des Ontariens âgés de 25 à 64 ans en 2006 avaient déjà obtenu un titre de compétences de niveau postsecondaire (Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2009). En outre, chez les Ontariennes et Ontariens plus jeunes et les travailleurs de demain, le taux de scolarité postsecondaire prévu s'établit à environ 70 %. Ce taux place l'Ontario en tête des provinces canadiennes, se compare favorablement à celui des pays de l'OCDE et correspond à la proportion prévue de nouveaux emplois qui nécessiteront des études postsecondaires. En d'autres termes, l'Ontario forme actuellement suffisamment de travailleurs ayant un titre de compétences de niveau postsecondaire pour répondre aux besoins du marché du travail. Cependant, les données qui permettraient de déterminer si les diplômés des collèges et des universités de l'Ontario ont les connaissances et les compétences qui conviennent dans la nouvelle économie ne sont pas probantes.

Pour des raisons liées aux données, la majeure partie de l'analyse sur cette question se fait au palier national. Les données de Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDCC) sur les taux de chômage et les salaires relatifs pour cinq profils de compétences révèlent que, à un niveau aussi élevé d'agrégation, le marché du travail national n'a pas connu de déséquilibre soutenu entre l'offre et la demande. Cependant, au niveau de l'éducation, RHDCC constate une légère hausse des taux de chômage relatifs chez les personnes sans diplôme d'études secondaires et chez les diplômés universitaires. Un certain nombre de professions semblent être en situation de demande excédentaire tandis que d'autres connaissent plutôt une offre excédentaire. Jusqu'en 2015, RHDCC prévoit un équilibre général entre l'offre et la demande, qui pourrait s'accompagner d'une légère pénurie de travailleurs ayant une formation en gestion ou exerçant une profession qui nécessite habituellement des études collégiales ou une formation d'apprenti.

Les sondages menés au palier collégial constituent une source importante de renseignements sur la concordance entre l'éducation postsecondaire et les besoins du marché du travail au palier provincial. Le Sondage sur la satisfaction des personnes diplômées révèle qu'en 2007, 86 % des diplômés étaient satisfaits de la préparation professionnelle qu'ils avaient reçue au collège tandis que le Sondage sur la satisfaction des employeurs montre que 93 % des employeurs étaient satisfaits de la préparation que leurs employés avaient reçue au collège.

Le taux d'emploi six mois après l'obtention d'un diplôme était de 88,9 % chez les diplômés récents des collèges qui cherchaient du travail et de 94,1 % chez les diplômés universitaires. Des recherches soutenues par le COQES examineront les résultats sur le marché du travail pour les diplômés de l'Ontario, les changements et les défis auxquels ils font face ainsi que la mesure dans laquelle le système d'éducation postsecondaire forme des travailleurs capables de répondre aux besoins du marché du travail.

Accessibilité

Plusieurs grands groupes de la population sont sous-représentés dans le système d'éducation postsecondaire : les étudiantes et étudiants provenant de familles à faible revenu, les étudiantes et étudiants de première génération, les Autochtones, les personnes handicapées et certains groupes d'immigrants. Nous nous penchons également sur les déséquilibres entre les hommes et les femmes dans notre analyse.

Le revenu familial est un facteur déterminant de la décision d'aller à l'université. Selon les données d'une étude parrainée par le COQES, il semble que, même si l'on fait abstraction des caractéristiques démographiques et des caractéristiques des élèves au palier secondaire, il existe un écart de 13,6 % entre les taux de demandes d'admission à l'université des quartiles de revenu le plus élevé et le plus bas. L'étude montre également que le revenu influe sur le choix des programmes des étudiantes et des étudiants. Cependant, lorsque les étudiantes et étudiants ont décidé de présenter une demande d'admission à l'université et sont acceptés, le revenu familial n'influe pratiquement pas sur la décision de s'inscrire ou non.

Une étude interne du COQES révèle que la participation aux études universitaires pour les trois quartiles de revenu inférieurs n'a guère varié pendant la période allant de 1999 à 2007, tandis qu'elle a augmenté pour le quartile supérieur. La participation aux études collégiales a peu changé pendant cette période quel que soit le quartile.

Une recherche commandée par le COQES sur les profils des étudiantes et des étudiants de première génération donne à penser que plus de candidats de première génération ont tendance à être des femmes, à vivre en milieu rural et à faire la navette entre leur résidence et l'établissement d'enseignement postsecondaire. Ils sont également plus susceptibles d'avoir des notes plus faibles et moins susceptibles d'arriver aux études postsecondaires directement de l'école secondaire. Le ministère a lancé plusieurs projets pour accroître la participation et la persévérance des étudiantes et des étudiants de première génération, et ces projets seront évalués dans l'avenir.

Les étudiantes et étudiants autochtones sont bien représentés parmi les diplômés des collèges mais sous-représentés chez les diplômés des universités. Globalement, le pourcentage d'Autochtones ayant obtenu un titre de compétences de niveau postsecondaire était légèrement supérieur à un tiers de la moyenne provinciale lors du dernier sondage, ce qui peut s'expliquer par le taux élevé de décrochage au secondaire, qui est plus de deux fois supérieur à celui de la province dans son ensemble. La proportion d'Autochtones ayant un certificat de compétence ou un diplôme d'une école de métiers était sensiblement supérieure à celle des non-Autochtones, et égale dans le cas de la formation des apprentis inscrits. Malheureusement, comme il n'existe pas de données officielles sur le nombre d'étudiants autochtones inscrits au système d'éducation postsecondaire, nous ne pouvons calculer ni le taux de participation, ni le taux

d'obtention d'un diplôme. Les problèmes surviennent lorsqu'il faut définir le terme « Autochtone » et qu'on dépend d'un système qui demande aux particuliers de s'auto-identifier. Le COQES soutient des recherches qui visent à concevoir des questions de sondage permettant de faire en sorte que les étudiantes et étudiants autochtones puissent être pris en compte avec plus de précision dans la recherche.

Des données à jour sur la scolarité postsecondaire des personnes handicapées devraient être rendues publiques bientôt. En 2001, les personnes handicapées étaient plus susceptibles de posséder un certificat de compétence ou d'apprentissage que la population dans son ensemble (12 % par rapport à 8,8 %), mais le taux de scolarité collégial était légèrement inférieur (17,5 % par rapport à 22 %). Le véritable écart survient au niveau de la scolarité universitaire, qui se situe à environ 40 % moins de la moyenne provinciale. Une étude spéciale sur les étudiantes et étudiants du palier postsecondaire ayant un trouble du spectre autistique donne à penser que leur nombre augmentera dans l'avenir, mais les services sociaux et pédagogiques dont auront besoin ces étudiantes et étudiants ne seront peut-être pas suffisants.

L'Ontario est une destination de prédilection pour les immigrants. En 2006, 21 % des Ontariennes et des Ontariens titulaires d'un titre de compétences de niveau postsecondaire l'avait obtenu à l'extérieur de l'Ontario. Les immigrants sont plus enclins que les autres personnes à posséder un grade universitaire et moins enclins à être titulaires d'un titre de compétences d'un collège ou d'un programme d'apprentissage. De futures recherches porteront sur l'expérience sur le marché du travail des immigrants ayant un titre de compétences de niveau postsecondaire et sur la participation aux études postsecondaires des enfants d'immigrants.

La problématique hommes-femmes est également un sujet d'intérêt. Bien que les femmes soient traditionnellement sous-représentées dans le système d'éducation postsecondaire, en 2006, 58 % des étudiants universitaires de premier cycle et en 2007-2008, 53 % des étudiants des collèges étaient des femmes. Par contre, le taux de participation des femmes aux programmes d'apprentissage n'était que de 19 % en 2007. Les femmes sont plus nombreuses dans la moitié des disciplines académiques à l'université alors que les hommes sont encore plus nombreux dans les domaines scientifiques comme la physique et la chimie. La participation des femmes a diminué en génie au cours de la dernière décennie alors que la participation des hommes a affiché une hausse. Les gains que les femmes ont faits du point de vue des études ne se sont pas traduits en une égalité complète quant aux revenus. Des groupes particuliers d'hommes et de femmes qui sont à risque ne reçoivent peut-être pas l'attention nécessaire. Une analyse supplémentaire des données sur le sexe selon différentes caractéristiques comme le statut socioéconomique, l'ethnicité et la géographie donnerait peut-être des résultats plus nuancés qui permettraient de déterminer quels garçons et quelles filles peuvent être à risque.

Qualité de l'éducation

Le plan d'action *Vers des résultats supérieurs* visait à améliorer la qualité de l'éducation, c'est-à-dire l'expérience des étudiantes et des étudiants. Pour évaluer si l'Ontario atteint ses objectifs à cet égard, nous devons comparer le rendement réel aux cibles et aux repères établis pour mesurer la qualité. Malheureusement, ce n'est pas facile à faire. Pour le COQES, un système d'éducation de qualité offre un enseignement et un apprentissage efficaces, des choix de programmes qui répondent aux besoins sociaux et économiques et la possibilité pour la grande majorité des étudiantes et des étudiants d'obtenir leur titre de compétences dans un délai raisonnable. Les difficultés les plus importantes consistent à jauger les résultats d'apprentissage et à évaluer les taux d'obtention d'un diplôme et les délais nécessaires pour terminer ses études. Cependant, il existe quelques pistes de solution prometteuses qui peuvent donner un aperçu utile de la qualité de l'éducation en Ontario.

Le Cadre de classification des titres de compétences de l'Ontario énonce les résultats d'apprentissage prévus pour tous les programmes d'enseignement postsecondaire menant à un certificat, à un diplôme et à un grade. Il décrit la durée typique des programmes et les conditions normales d'admission pour chaque programme et différents résultats d'apprentissage prévus comme profondeur et ampleur des connaissances, sensibilisation des concepts et des méthodologies, aptitudes à communiquer, etc. La difficulté consiste à déterminer si ces objectifs d'apprentissage sont atteints. Au chapitre 3, nous nous penchons sur les mécanismes d'assurance de la qualité et les indicateurs quantitatifs pour trouver des réponses.

L'Ontario a déjà établi un certain nombre de programmes d'assurance de la qualité, notamment le Service de validation des titres de compétences (SVTC) et le Conseil ontarien des études supérieures (COES). On peut donc raisonnablement supposer que des processus sont en place, ou qu'ils le seront bientôt, et qu'ils tiennent compte de la composition unique des établissements.

Au moyen de sondages pour mesurer la satisfaction des étudiantes et des étudiants, des personnes diplômées et des employeurs, les collèges peuvent recueillir des données quantitatives sur la qualité de l'éducation. Les données tirées de ces sondages laissent entendre que pour la période allant de 2000-2001 à 2008-2009, la majorité des employeurs étaient « satisfaits » ou « très satisfaits » de la préparation que leurs employés avaient reçue au collège. Chez les diplômés, le taux de satisfaction variait entre 80 et 85 % tandis que chez les étudiantes et étudiants il s'établissait entre environ 75 et 80 %. Lorsqu'on leur a demandé s'ils étaient satisfaits des connaissances et des habiletés qu'ils acquéraient dans le cadre de leur programme, plus de 87 % des étudiants ont répondu en 2008 qu'ils étaient « satisfaits » ou « très satisfaits ». La satisfaction quant à l'expérience d'apprentissage est également élevée, plus de 82 % des répondants s'étant déclarés « satisfaits » ou « très satisfaits ».

L'Enquête nationale sur la participation étudiante (ENPE) est l'instrument d'évaluation de la participation des étudiantes et des étudiants universitaires le plus important pour les universités. En 2008, 38 universités canadiennes y ont participé, dont 19 ontariennes. L'Ontario se compare favorablement aux autres universités canadiennes pour les cinq repères, mais comme par les années passées, les universités ontariennes traînent derrière les universités américaines dans deux secteurs clés : « interactions étudiant(e)s—professeur(e)s » et « richesse de l'environnement éducatif ». Lorsqu'on leur demande de noter l'ensemble de leur expérience scolaire, entre 70 et 90 % des étudiantes et des étudiants de première année et entre 65 et 90 % des étudiantes et des étudiants de quatrième année se sont déclarés « satisfaits » ou « très satisfaits ».

L'Enquête auprès des étudiants à la maîtrise et au doctorat a été conçue pour obtenir un aperçu de l'expérience des étudiantes et des étudiants des deuxième et troisième cycles. En 2007, 16 établissements de l'Ontario ont participé à l'enquête. Lorsqu'on leur demandait de noter leur expérience sur le plan scolaire, entre 55 et 75 % des étudiantes et des étudiants l'ont qualifiée d' « excellente » ou de « très bonne », mais leur évaluation de la qualité de vie était beaucoup moins positive.

Lorsqu'il est question de la qualité de l'éducation, il est important de tenir compte également des moyens d'améliorer les taux de persévérance scolaire et d'achèvement des études. Les données nationales montrent que 73,1 % des étudiantes et des étudiants des collèges et 69,4 % des étudiantes et des étudiants des universités obtiennent leur diplôme dans un délai de cinq ans après leur première inscription. Les autres continuent leurs études et pourraient obtenir leur diplôme ultérieurement. La recherche est moins avancée pour ce qui est de savoir pourquoi certains étudiants et étudiantes abandonnent leurs études. La plupart citent le manque d'intérêt à l'égard des études postsecondaires et le fait que les programmes ne répondent pas à leurs besoins, tandis que les facteurs financiers et les antécédents familiaux ne semblent pas avoir beaucoup d'importance dans la décision d'abandonner ses études. Le COQES explore cette question.

La recherche soutenue par le COQES qui est en cours comprend un projet national visant à exploiter et à analyser les données de l'ENPE provenant de 44 établissements canadiens ainsi qu'un certain nombre de projets visant à comprendre les déterminants des taux de persévérance scolaire et d'achèvement des études dans le système d'éducation postsecondaire de l'Ontario, à améliorer l'expérience des étudiantes et des étudiants ainsi que l'enseignement et l'apprentissage, et à favoriser une meilleure compréhension des programmes d'enseignement coopératif et d'autres initiatives d'intégration travail-études.

Reddition de comptes

La reddition de comptes était un objectif important du plan d'action *Vers des résultats supérieurs* qui visait à établir des cibles et des indicateurs pour surveiller la qualité et le rendement du secteur de l'éducation postsecondaire en Ontario. Au chapitre 4, nous laissons entendre qu'un cadre de reddition de comptes devrait être un instrument d'information du public, du ministère et des établissements eux-mêmes sur le rendement du système d'éducation postsecondaire par rapport aux attentes et devrait être utilisé pour consigner les priorités des établissements et orienter un processus de planification fondé sur la collaboration. Le cadre que nous recommandons comprend trois éléments : reddition de comptes à l'échelle du système, reddition de comptes par les établissements et planification.

Plus précisément, nous recommandons un cadre de reddition de comptes qui :

- établit des cibles explicites pour la réalisation des buts du système d'éducation postsecondaire;
- crée un processus de consultation pour l'établissement des cibles du système;
- favorise la création d'un cadre de déclaration en deux parties pour les établissements;
- permet de modifier les cibles de chaque

établissement relatifs aux indicateurs de base en fonction de la mission de chacun;
- favorise des définitions et des données uniformes pour les indicateurs de rendement de base;
- permet des discussions entre le ministère et les établissements;
- encourage l'évaluation qualitative et quantitative du rendement par rapport aux cibles;
- crée un lien explicite entre la reddition de comptes et la planification.

Conception du système

Au cours des prochaines années, le réseau d'éducation postsecondaire aura tout un défi à relever : accueillir les dizaines de milliers d'étudiantes et d'étudiants supplémentaires alors que le gouvernement sera aux prises avec des contraintes financières et que le financement provenant des fondations et des dons privés diminuera. Il faudra peut-être apporter des modifications à la conception du système.

Plus de 350 ententes de collaboration entre les collèges et universités sont maintenant en vigueur, comparativement à un peu plus de 300 en 2008. Bon nombre de ces ententes sont bilatérales et dans la majorité des cas, les établissements destinataires sont les universités. Un système d'éducation postsecondaire plus homogène est devenu nécessaire en Ontario alors que de plus en plus d'étudiantes et d'étudiants forment de nouveaux itinéraires différents. Bien que des efforts aient été faits pour consigner les divers itinéraires d'études que les étudiantes et étudiants ont suivis dans le système d'éducation postsecondaire, il manque encore de sources d'information systémiques sur la mobilité des étudiantes et des étudiants en Ontario. Le Sondage sur la satisfaction des personnes diplômées donne les renseignements les plus complets sur les itinéraires des diplômés des collèges; il laisse notamment entendre qu'en 2006-2007 un peu moins de 30 % des diplômés avaient poursuivi des études dans les six mois suivant l'obtention de leur diplôme et que la plupart d'entre eux avaient poursuivi leurs études à leur collège d'origine. Les étudiants qui poursuivent leurs études sont généralement des femmes, âgées de 22 ans, qui ont obtenu un diplôme de base ou avancé d'un grand collège.

Beaucoup d'étudiantes et d'étudiants provenant de groupes sous-représentés commencent leurs études postsecondaires au collège plutôt qu'à l'université. L'amélioration des itinéraires de transfert leur donnerait une possibilité plus équitable d'obtenir un grade universitaire.

Un nouveau cadre de financement devra être mis en oeuvre parce que l'engagement pris dans le cadre du plan d'action *Vers des résultats supérieurs* prend fin cette année. Un tel cadre devrait établir le financement requis, les sources de financement, la structure des subventions du gouvernement et les contraintes à imposer sur les revenus provenant d'autres sources, le cas échéant.

L'évaluation de la tendance à long terme pour ce qui est des revenus par étudiante ou étudiant dépend beaucoup du déflateur que nous choisissons d'utiliser. En tenant compte de l'indice des prix à la consommation (IPC), les revenus indexés par EPT en 2008 étaient pratiquement identiques à ce qu'ils étaient en 1980. Par contre, en utilisant l'Indice des prix de l'enseignement supérieur (IPES) comme mesure de l'inflation, on constate qu'en 2008, les revenus réels par étudiante ou étudiant universitaire EPT étaient de 21,2 % inférieurs à ce qu'ils étaient en 1980. Depuis 2005 et les investissements faits dans le cadre du plan d'action *Vers des résultats supérieurs*, on a constaté une augmentation du financement par étudiante ou étudiant EPT. Dans le cas des collèges, la situation est semblable. En outre, dans les deux cas, la composition des revenus a changé avec le temps, les droits de scolarité prenant de plus en plus d'importance.

Un ouvrage récent parrainé par le COQES propose un nouveau modèle pour le système d'éducation postsecondaire de l'Ontario. Les auteurs soutiennent que le modèle actuel n'est pas viable. Selon eux, il est devenu trop coûteux de fournir l'enseignement au niveau du baccalauréat et ce modèle ne fournit pas la combinaison d'expériences pédagogiques nécessaire pour répondre aux besoins d'une population étudiante de plus en plus diversifiée. Au cours des deux dernières décennies, les coûts ont augmenté plus rapidement que les revenus, aussi bien pour les collèges que pour les universités. Les établissements ont fait face à cette situation en partie en augmentant le nombre moyen d'étudiantes et d'étudiants par classe et en comptant relativement davantage sur les éducateurs contractuels. À différentes occasions, le gouvernement a aidé par un financement ponctuel en fin d'année.

Les auteurs soutiennent, et nous sommes d'accord, que ce genre d'adaptation a des limites. Les collèges et les universités auront de plus en plus de difficultés à accueillir des étudiantes et des étudiants supplémentaires tout en répondant aux attentes de plus en plus nombreuses en matière de recherche et de service public. En définitive, cela deviendra impossible.

Les auteurs proposent un certain nombre de modifications au système actuel, notamment :

- différenciation accrue des établissements
- mise en oeuvre d'un programme de trois ans sanctionné par un grade de haute qualité
- amélioration des possibilités de passer du collège à l'université
- création de nouveaux établissements spécialisés dans l'enseignement aux étudiantes et aux étudiants de premier cycle
- augmentation des occasions pour les collèges de décerner des grades
- création d'une téléuniversité

Cependant, leur analyse est loin de fournir des preuves quant aux coûts et aux avantages relatifs de chaque modification. Il faut faire ce travail avant d'examiner plus à fond ces propositions.

Priorités de recherche

Le *Rapport d'étude et programme de recherche—troisième publication annuelle* se termine sur une liste de priorités en matière de recherche que le COQES suivra au cours des 12 prochains mois. Nous prévoyons lancer des projets qui exploiteront les données afin de comprendre pleinement les défis auxquels le système d'éducation postsecondaire fait face, d'explorer plus à fond la participation des étudiantes et des étudiants et la qualité de l'enseignement, et d'analyser les coûts et les avantages des modifications proposées au système.

Préface

Dans son plan d'action *Vers des résultats supérieurs* (Gouvernement de l'Ontario, 2005a), le gouvernement instaurait un plan global visant l'éducation postsecondaire en Ontario. Il établissait des buts généraux pour le secteur : accès, qualité et reddition de comptes. Le plan d'action énumérait des objectifs sous chacun des buts et établissait des cibles précises. Il annonçait de nouvelles politiques visant à bonifier l'aide financière aux étudiants. Enfin, il prévoyait l'injection de nouveaux fonds dans le système d'éducation postsecondaire à l'appui de ces objectifs.

Le financement annoncé dans le plan *Vers des résultats supérieurs* se termine en 2009-2010, et un nouveau cadre financier est requis. Cependant, la nécessité d'une stratégie pour succéder à ce plan d'action transcende les considérations financières. Le cadre pour les droits de scolarité arrive aussi à expiration cette année tout comme les ententes pluriannuelles de reddition de comptes. De nouvelles priorités sont survenues en matière d'éducation postsecondaire, la plus évidente étant l'apport que le secteur peut faire à la stratégie de la province en matière de connaissances et de compétences. Ce lien avec la situation des diplômés sur le marché du travail était présent dans le plan d'action *Vers des résultats supérieurs*, mais la grave récession actuelle et la restructuration économique prévue en ont accru l'importance.

Le présent rapport représente la contribution du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) au débat sur la nouvelle stratégie relative à l'éducation postsecondaire en Ontario.

Nous croyons qu'une nouvelle stratégie devrait faire fond sur le plan d'action *Vers des résultats supérieurs*, qui a généralement été bien accueilli par les intervenants du secteur de l'éducation postsecondaire et le public, malgré certaines critiques (inévitables). Les objectifs concordent généralement avec les valeurs et les aspirations fondamentales de l'Ontario. Depuis son annonce en 2005, le gouvernement provincial, les établissements d'enseignement postsecondaire et d'autres parties intéressées ont déployé des efforts considérables pour mettre en œuvre le plan d'action *Vers des résultats supérieurs*. Certains progrès ont été réalisés vers l'atteinte des objectifs, mais il reste encore beaucoup de travail à faire. Grâce aux investissements dans la recherche et l'élaboration de politiques, nous voyons mieux maintenant comment ce travail devrait se faire.

Nous proposons de reformuler les objectifs de l'éducation postsecondaire. À notre avis, cette nouvelle formulation conserve les éléments essentiels du plan d'action *Vers des résultats supérieurs* tout en mettant davantage l'accent sur l'alignement du secteur de l'éducation postsecondaire sur les besoins socioéconomiques de la nouvelle économie :

1. **Capital humain** : s'assurer que l'Ontario a le capital humain nécessaire pour être concurrentiel et prospère dans l'économie mondiale du savoir.
2. **Accessibilité** : rendre l'éducation postsecondaire accessible à tous les Ontariens et Ontariennes admissibles.
3. **Qualité de l'éducation** : s'assurer que les programmes d'éducation postsecondaire préparent les étudiantes et étudiants pour qu'ils réussissent dans la vie.
4. **Recherche et innovation** : accroître la capacité du secteur en matière de recherche et d'innovation.

Nous discutons des trois premiers objectifs dans les trois premiers chapitres en nous appuyant sur nos rapports antérieurs (Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2007; 2009). Dans chaque cas, nous tentons de déterminer le rendement du système d'éducation postsecondaire de l'Ontario par rapport aux attentes. Lorsque le rendement ne satisfait pas à celles-ci, nous examinons quelles mesures—politiques gouvernementales et autres—sont suggérées. Nous incluons la recherche et l'innovation dans les objectifs en raison de leur concordance évidente avec l'avenir économique de la province et parce que les découvertes font partie intégrante des missions des universités et, de plus en plus, des collèges de l'Ontario. Nous nous attendons à rendre compte de ce sujet dans nos futurs examens annuels.

Au chapitre 4, nous proposons un cadre de reddition de comptes qui soutiendra le mieux une nouvelle stratégie d'éducation postsecondaire. Le cadre que nous recommandons comprend trois éléments : reddition de comptes à l'échelle du système, reddition de comptes par les établissements et planification. Nous affectons d'abord à ce cadre des indicateurs de rendement, tout en reconnaissant qu'il s'agit d'un travail en cours.

Au chapitre 5, nous nous penchons sur la question de l'offre en partant de l'hypothèse selon laquelle le système d'éducation postsecondaire doit être structuré et soutenu de manière à profiter au maximum de l'autonomie des établissements tout en veillant à ce que les objectifs du système soient atteints. Nous nous demandons si le système d'éducation postsecondaire de l'Ontario, tel qu'il est structuré actuellement, peut satisfaire à ce critère. Dans la négative, quelles modifications devrions-nous songer à apporter au modèle ?

Le lecteur constatera dans tout le rapport que l'analyse est souvent incomplète. Plusieurs notions clés, comme la façon de définir et de mesurer la qualité de l'apprentissage, doivent encore être mises au point, et le manque de données est un problème fréquent. Dans ces cas, nous portons une attention particulière aux recherches qui se font actuellement au COQES pour combler les lacunes dans notre connaissance et notre compréhension des politiques en place pour y réagir.

Nous reconnaissons que la nécessité d'une nouvelle stratégie d'éducation postsecondaire se présente à un moment où la province est aux prises avec d'importants défis financiers. Le déficit prévu pour 2009-2010 est de 24,7 milliards de dollars, une hausse importante par rapport aux estimations antérieures.

Cette situation réduit la marge de manoeuvre dont dispose le gouvernement pour étayer une nouvelle stratégie par une injection massive de capitaux, comme il a été en mesure de le faire dans le cas du plan d'action *Vers des résultats supérieurs*. Cependant, ce facteur devrait s'appliquer uniquement à la mise en oeuvre progressive d'un nouveau plan; la conception comme telle devrait témoigner des buts et des objectifs à long terme de la province.

Chapitre 1

Capital humain

Dans son rapport *L'Ontario Chef de file en éducation—Rapport et recommandations*, l'honorable Bob Rae a fait de l'éducation postsecondaire un élément essentiel de la réussite économique future des Ontariennes et des Ontariens et de la province dans son ensemble. Le plan d'action *Vers des résultats supérieurs* reprend cette position : « Les capacités intellectuelles et le savoir-faire d'une main-d'œuvre qualifiée constituent les avantages concurrentiels du XXIe siècle » (Gouvernement de l'Ontario, 2005a, p. 11).

Un objectif général était d' « [a]ugmenter substantiellement l'effectif des collèges et des universités ». D'autres cibles étaient beaucoup plus spécifiques. Ainsi, il devait y avoir 12 000 personnes inscrites aux programmes des deuxième et troisième cycles de plus en 2007-2008 et 14 000 de plus en 2009-2010[1]. Le nombre de places en médecine devait augmenter de 15 %. Le nombre de nouvelles inscriptions annuelles dans les programmes d'apprentissage devait augmenter de 7 000, pour atteindre 26 000 au total en 2007-2008.

1 En 2009, le gouvernement provincial a annoncé que 1 300 places de plus seraient créées d'ici 2011-2012 (Conseil des universités de l'Ontario, 2009a).

L'effectif des collèges et des universités s'est accru considérablement au cours des dernières années, comme nous le faisons remarquer à la section 1.1, mais ces chiffres n'ont de signification que si nous les plaçons en contexte[2]. L'effectif étudiant des collèges et des universités augmente-t-il suffisamment pour fournir à la province le capital humain dont elle a besoin ? Nous nous penchons sur cette question à la section 1.2. Les diplômés des collèges et des universités ont-ils les connaissances et les compétences qui répondent aux besoins de la nouvelle économie ? C'est le sujet abordé à la section 1.3.

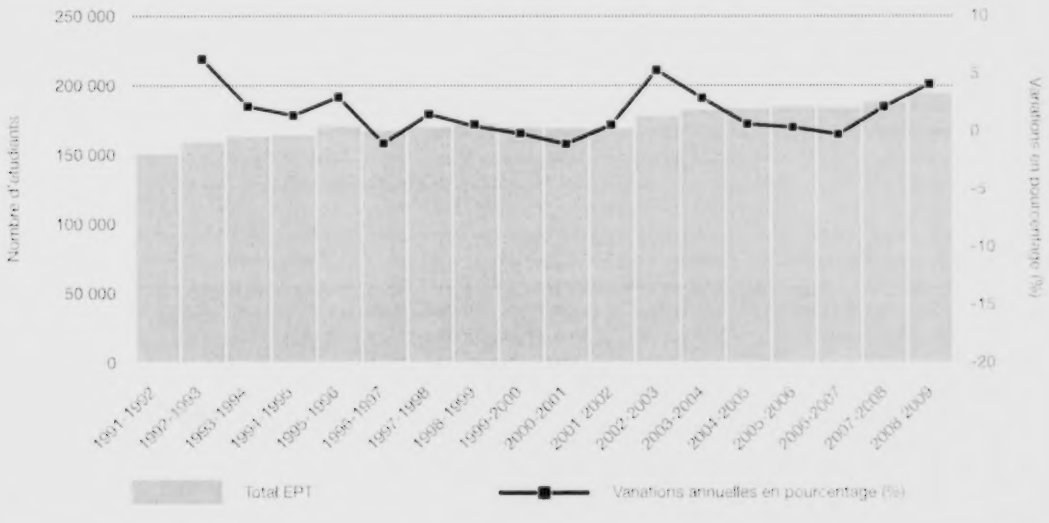
1.1 | Effectif

La figure 1.1 montre le nombre total d'étudiantes et d'étudiants équivalents plein temps (EPT) inscrits dans les collèges et les variations annuelles en pourcentage pour la période allant de 1991-1992 à 2008-2009, les dernières données disponibles au moment de rédiger le présent document (décembre 2009). L'effectif EPT total était de 193 420 étudiantes et étudiants en 2008-2009, comparativement à 182 404 en 2004-2005 et à un peu moins de 150 000 en 1991-1992. Les hausses de l'effectif ont été particulièrement importantes en 1992-1993, 2002-2003 et 2008-2009, et étaient légèrement négatives en 1996-1997, 1999-2000, 2000-2001 et 2006-2007.

La figure 1.2 montre le nombre total d'étudiantes et d'étudiants EPT inscrits dans les universités et les variations annuelles en pourcentage pour la période allant de 1991-1992 à 2008-2009. L'effectif total en 2008-2009 s'établissait à quelque 364 000 étudiantes et étudiants, relativement à 330 374 en 2004-2005 et à 263 467 en 1991-1992. L'effectif a diminué légèrement entre 1993-1994 et 1997-1998, mais s'est accru considérablement par la suite. La hausse enregistrée en 2003-2004, année de la double cohorte des élèves diplômés du secondaire, est particulièrement frappante.

Le plan d'action *Vers des résultats supérieurs* fait expressément mention de l'augmentation du nombre de

FIGURE 1.1
Nombre total d'étudiants EPT inscrits dans les collèges et variations annuelles en pourcentage (%), Ontario, 1991-1992 à 2008-2009



2 Notre mandat ne s'applique pas aux collèges privés d'enseignement professionnel.

personnes inscrites aux programmes des deuxième et troisième cycles, comme il en est question précédemment. La figure 1.3 montre les variations annuelles en pourcentage de l'effectif total, du nombre d'étudiantes et d'étudiants du premier cycle et du nombre d'étudiantes et d'étudiants des deuxième et troisième cycles entre 2000-2001 et 2008-2009. L'effectif du premier cycle a augmenté mais à un taux décroissant entre 2003-2004, année record de la double cohorte, et 2006-2007, puis a accusé une baisse absolue en 2007-2008 pour remonter légèrement en 2008-2009. L'effectif des deuxième et troisième cycles a également augmenté à un taux décroissant de 2002-2003 à 2005-2006, mais a connu une croissance spectaculaire par la suite, de 6 % en 2006-2007 et de près de 18 % en 2007-2008 avant de revenir à un taux de 6 % en 2008-2009.

La figure 1.4 montre l'effectif réel des programmes d'apprentissage en classe en Ontario et les variations annuelles pour la période allant de 1993-1994 à 2008-2009. L'effectif réel était légèrement inférieur à 20 000 étudiantes et étudiants en 1993-1994 et a diminué au cours des trois années suivantes. Il s'est accru de nouveau en 1997-1998 et augmente plus ou moins continuellement depuis.

1.2 | Offre de capital humain

De toute évidence, l'effectif des établissements d'enseignement postsecondaire de l'Ontario augmente. Cependant, les données doivent être mises en perspective : l'effectif total augmente-t-il suffisamment pour fournir à la province le capital humain dont elle a besoin ?

Pour répondre à cette question, nous avons besoin d'un indicateur de capital humain et d'une cible en regard desquels nous pourrons comparer le rendement de l'Ontario. Heureusement, ces deux conditions sont facilement remplies.

Le taux de scolarité postsecondaire, c'est-à-dire le pourcentage de la population qui détient au moins un titre de compétences de niveau postsecondaire, est couramment utilisé pour mesurer l'offre de capital humain. Il est directement tributaire du pourcentage de la population qui s'inscrit au collège et à l'université et du pourcentage des personnes inscrites qui obtiennent un diplôme.

Lorsqu'on l'utilise pour projeter l'offre future de capital humain, le taux de scolarité postsecondaire désigne le

FIGURE 1.2
Nombre total d'étudiants EPT inscrits à l'université et variations annuelles en pourcentage (%), Ontario, 1991-1992 à 2008-2009

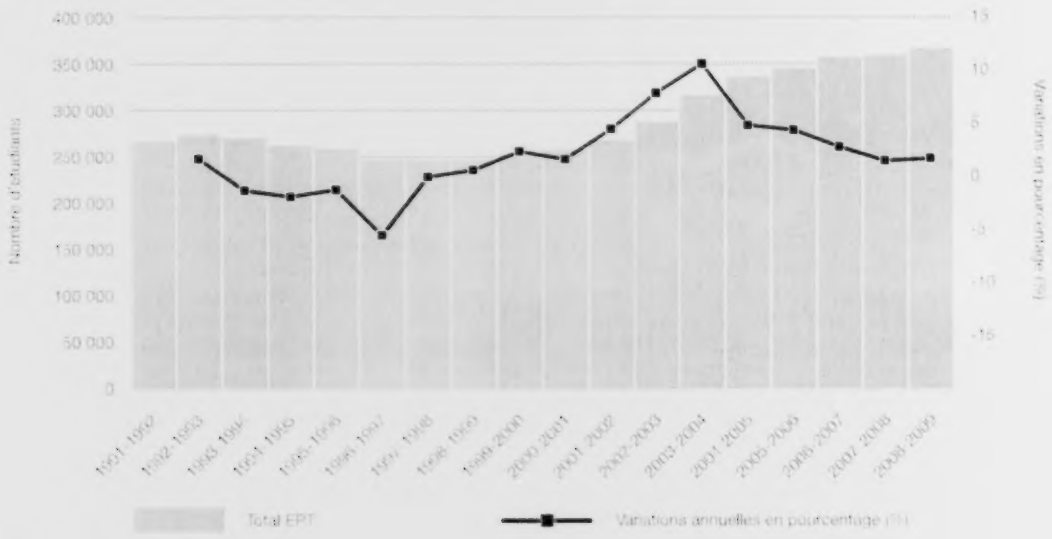
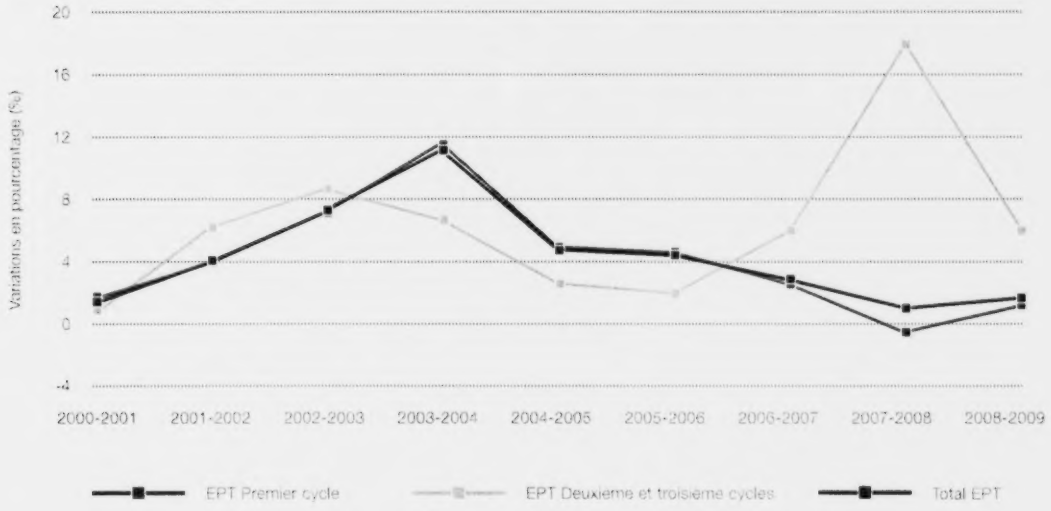


FIGURE 1.3
Variations annuelles en pourcentage (%) de l'effectif EPT des premier, deuxième et troisième cycles universitaires, Ontario, 2000-2001 à 2008-2009

Source : ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario



pourcentage de la population qui devrait recevoir un titre de compétences de niveau postsecondaire. En principe, cette définition pourrait s'appliquer à la population de tout âge. En pratique, à des fins de planification, il est judicieux de mettre l'accent sur la cohorte de la population où l'éducation postsecondaire est concentrée, à savoir les personnes âgées de 18 à 24 ans[3].

Dans notre *Rapport d'étude et programme de recherche—deuxième publication annuelle* (Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2009), nous proposons deux genres de cibles ou de repères pour mesurer l'offre de capital humain. Une des démarches proposées consiste à comparer l'Ontario aux autres provinces et aux pays de l'OCDE. On s'attend à ce que l'Ontario se classe au premier rang parmi les provinces et qu'il se compare favorablement aux autres économies développées.

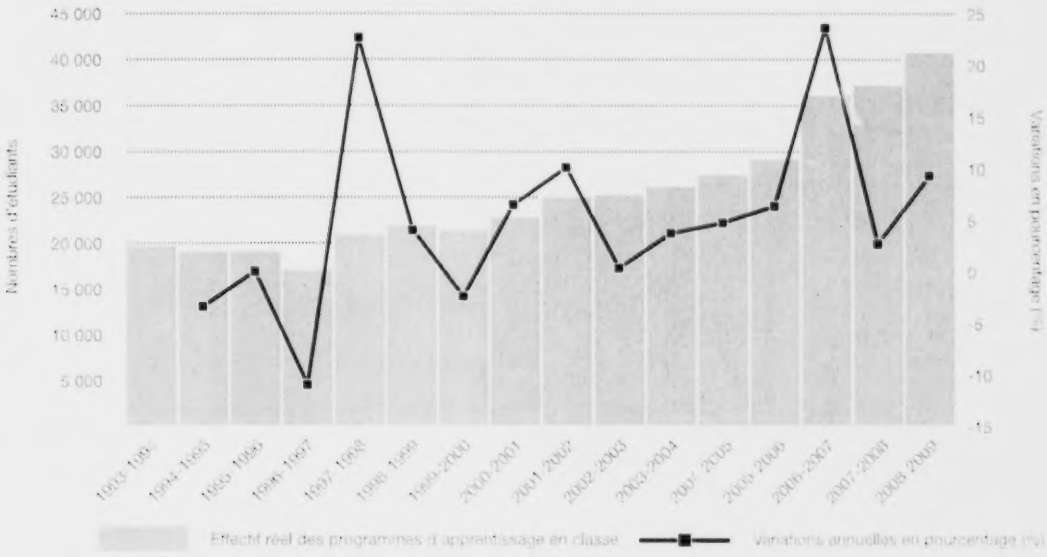
L'autre démarche proposée consiste à comparer le taux de formation des diplômés collégiaux et universitaires à la part prévue des nouveaux emplois qui demanderont des études supérieures. Le *Rapport d'étude et programme de recherche—deuxième publication annuelle* (Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2009, p. 24) s'est inspiré de recherches canadiennes et internationales menées récemment pour laisser entendre qu'au moins deux tiers des emplois créés d'ici 2015 exigeront des études postsecondaires.

1.2.1 | Niveau actuel de scolarité postsecondaire

La majeure partie du capital humain qui sera disponible pour la province au cours des deux prochaines décennies est déjà en place : ce sont les Ontariennes et Ontariens titulaires de titres de compétences de niveau postsecondaire qui sont sur le marché du travail maintenant et qui y seront pour quelque temps. Il est donc utile de commencer par donner un aperçu du niveau de scolarité de la population actuelle.

3. Nous parlons du groupe d'âge 20-24 ans lorsque nous utilisons les données du recensement. Cette définition ne tient pas compte des titres de compétences de niveau postsecondaire que les Ontariennes et Ontariens de 25 ans et plus ont obtenus, notamment par l'entremise de toutes les formes d'éducation des adultes. Cette restriction ne nie pas que ces investissements puissent profiter aux particuliers concernés et à la province. Cependant, l'éventail d'options en matière d'éducation est suffisamment vaste et diversifié pour justifier qu'on s'y attarde spécifiquement.

FIGURE 1.4
Effectif réel des programmes d'apprentissage en classe par année financière et variations annuelles en pourcentage (%), Ontario, 1993-1994 à 2008-2009



La population en âge de travailler n'entre pas dans une fourchette d'âge spécifique, en particulier si l'on tient compte de la fin de la retraite obligatoire. Il convient donc de la définir, pour les besoins du présent document, comme la population âgée de 25 à 64 ans. Idéalement, l'indicateur comprendrait toutes les études postsecondaires réussies, reconnaissant que beaucoup d'Ontariennes et d'Ontariens détiennent plus d'un titre de compétences de niveau postsecondaire. Cependant, il arrive souvent que la seule information disponible soit le niveau de scolarité le plus élevé atteint.

La figure 1.5 montre le niveau de scolarité atteint par la population de l'Ontario âgée de 25 à 64 ans en 2006. Comme on peut le constater, 26 % déclarent avoir obtenu un certificat ou un grade au niveau du baccalauréat ou plus tandis que 5 % ont déclaré avoir obtenu un certificat ou un grade inférieur au baccalauréat. Vingt-deux pour cent ont mentionné un certificat ou un diplôme collégial ou autre tandis que 3 % détenaient un certificat d'apprenti inscrit et 5 % un certificat de compétence ou un diplôme d'une école de métiers.

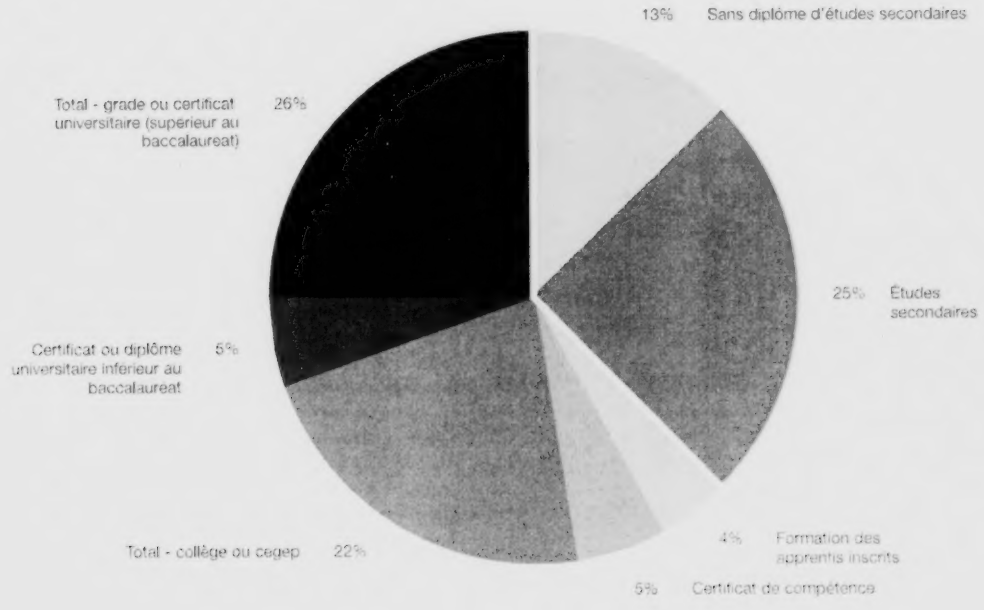
La figure 1.6 montre qu'en 2006, l'Ontario se classait première parmi les provinces canadiennes pour ce qui est du nombre de diplômés universitaires, qu'il se situait près de la moyenne du reste du Canada quant au pourcentage de la population ayant terminé des études collégiales ou d'autres études non universitaires et qu'il était inférieur à la moyenne pour ce qui est de la formation d'apprenti inscrit et de la certification professionnelle.

L'immigration et la migration d'autres provinces continuent de jouer un rôle majeur qui explique la situation relative de l'Ontario par rapport aux autres provinces. Près de 30 % de l'offre de capital humain en 2006 était constituée d'immigrants et de migrants d'autres provinces. La Colombie-Britannique est la seule province qui se compare à l'Ontario pour ce qui est de l'apport relatif de l'immigration au taux global de scolarité postsecondaire de la population (Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2009).

Cependant, le Canada est une très petite économie dans un très vaste monde. Il est donc essentiel de placer la

FIGURE 1.5
Niveau de scolarité le plus élevé de la population de l'Ontario âgée de 25 à 64 ans, en pourcentage

Source : Recensement de 2006, Statistique Canada.



position de l'Ontario dans une perspective internationale. La figure 1.7, qui compare le Canada, l'Ontario, les autres provinces et des pays de l'OCDE en 2007, montre le pourcentage de la population âgée de 25 à 64 ans en 2007 qui avait fait des études universitaires. Le Canada se classe au cinquième rang dans ce groupe, après la Norvège, les États-Unis, les Pays-Bas et l'Islande. L'Ontario, qui se classe au premier rang au Canada pour ce qui est de la scolarité universitaire, est dépassé seulement par la Norvège, les États-Unis et les Pays Bas à l'échelle internationale.

La figure 1.8 présente des tendances plus récentes, montrant les taux d'obtention de grades universitaires pour les deux cohortes les plus jeunes de la population, soit les personnes de 25 à 34 ans et celles de 35 à 44 ans. Dans ce classement, la position relative du Canada baisse comparativement à celle qu'il détient pour toute la population en âge de travailler, mais l'Ontario garde sa position de tête. La province se classe au quatrième rang, à égalité avec la Nouvelle-Zélande, en ce qui a trait au taux de scolarité universitaire pour ce qui est de la cohorte des personnes de 25 à 34 ans, derrière la Norvège, les Pays-Bas et la Corée. Il se classe au quatrième rang, à égalité avec la Corée, pour la cohorte des personnes de 35 à 44 ans, derrière la Norvège, les États-Unis et l'Islande.

La figure 1.9 montre le pourcentage de la population âgée de 25 à 64 ans qui a fait des études postsecondaires non universitaires[4]. Le graphique illustre parfaitement la position bien connue de chef de file que détient le Canada dans cette catégorie. Le pourcentage canadien est de 24 %, comparativement à 19 % pour le pays qui

4 Nous référons l'avertissement donné dans le *Rapport d'étude et programme de recherche – deuxième publication annuelle*, à la page 37, concernant la comparabilité des données internationales pour le secteur non universitaire.

FIGURE 1.6
Niveau de scolarité le plus élevé pour la population âgée de 25 à 64 ans, ratio Ontario : reste du Canada, 2006

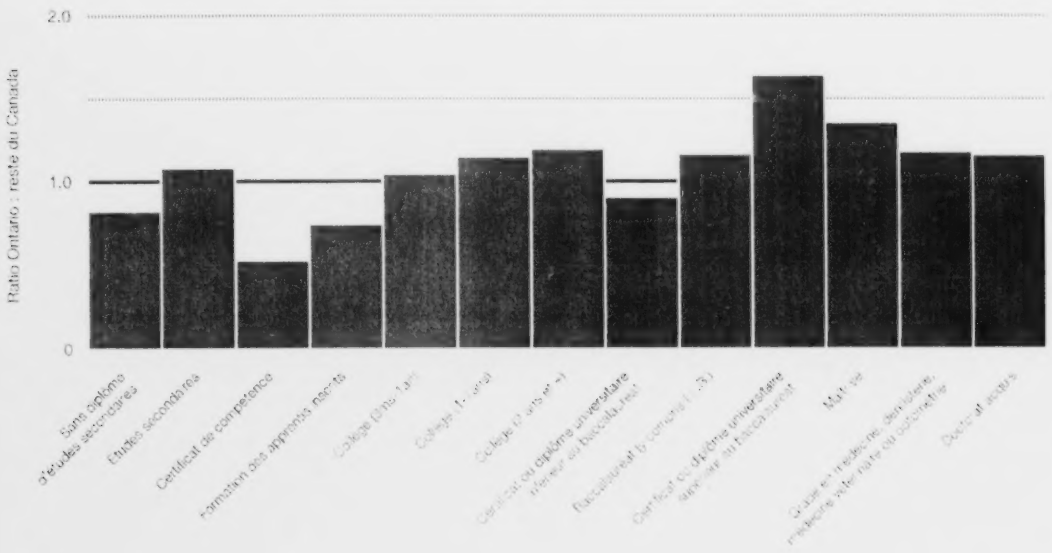


FIGURE 1.7
Pourcentage de la population âgée de 25 à 64 ans ayant un titre de compétences universitaire, provinces canadiennes et pays de l'OCDE, 2007

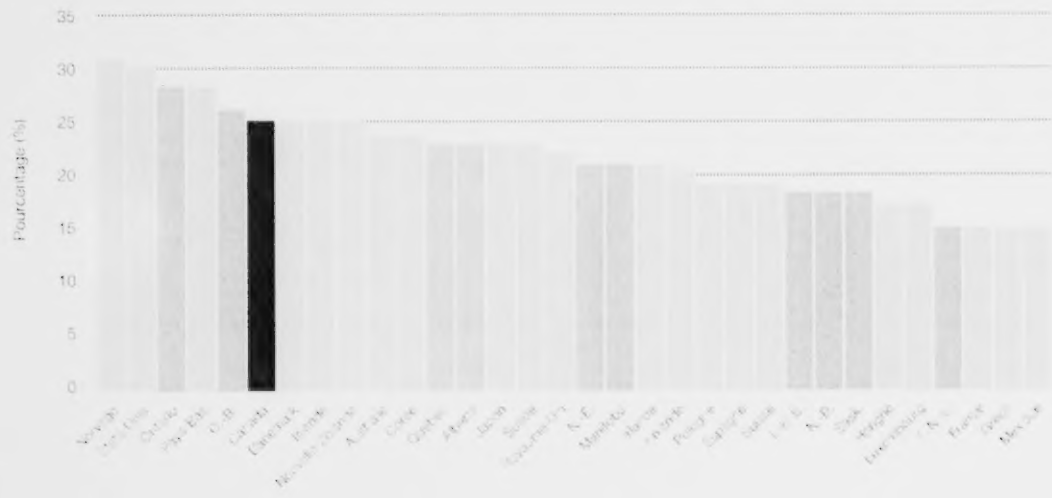


FIGURE 1.8
Pourcentage de la population âgée de 25 à 34 ans et de 35 à 44 ans ayant un titre de compétences universitaire, provinces canadiennes et pays de l'OCDE, 2007

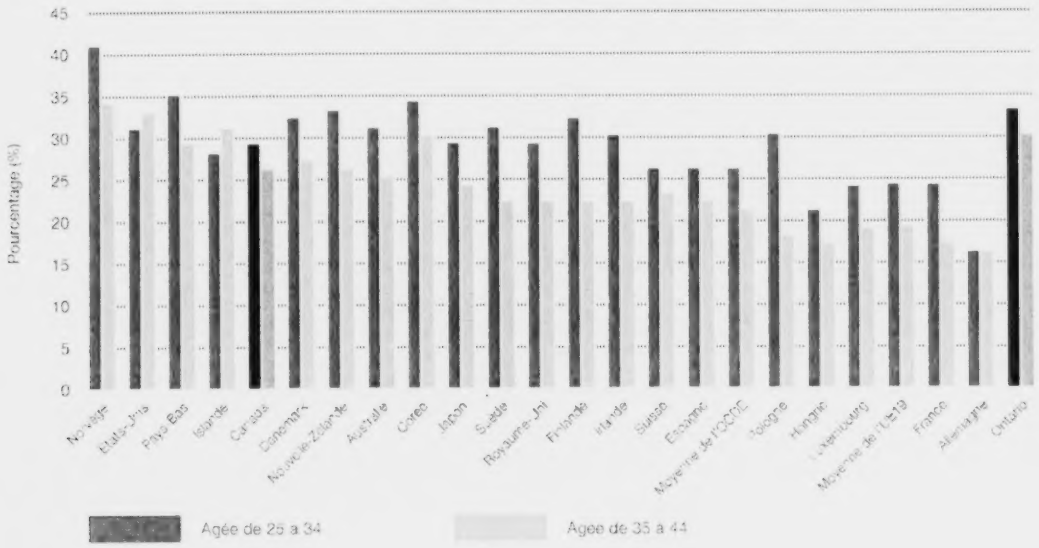
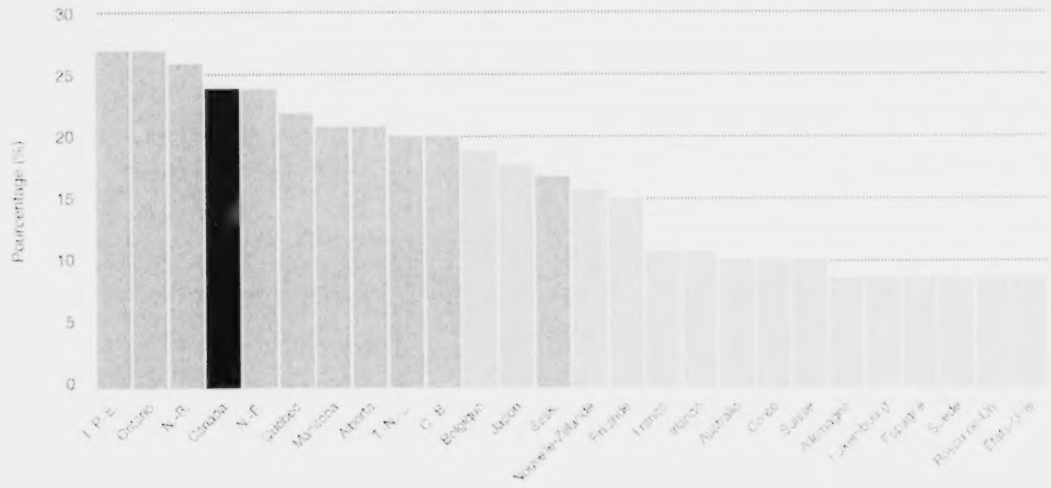


FIGURE 1.9
Pourcentage de la population âgée de 25 à 64 ans ayant un titre de compétences de niveau postsecondaire autre qu'universitaire, provinces canadiennes et pays de l'OCDE, 2007



suit, la Belgique. L'Ontario dépasse la moyenne nationale et toutes les autres provinces sauf l'Île-du-Prince-Édouard (Î.-P.-É.).

La même tendance se remarque pour les cohortes plus jeunes. L'Ontario se classe au troisième rang derrière le Nouveau-Brunswick et l'Î-P.-É. pour les personnes âgées de 25 à 34 ans et au deuxième rang, à égalité avec le Nouveau-Brunswick, derrière l'Î-P.-É., pour les personnes de 35 à 44 ans. Encore une fois, les chiffres d'autres pays sont beaucoup plus bas.

1.2.2 | Taux prévu de scolarité postsecondaire

Les chiffres actuels sur la proportion de personnes ayant fait des études postsecondaires témoignent de décisions qui ont déjà été prises par les Ontariens, les immigrants et les migrants. Cependant, à des fins de planification, la principale variable est le taux de formation de nouveau capital humain. L'Ontario accroît-il son bassin de capital humain à un rythme suffisant pour répondre aux besoins émergents de la nouvelle économie ?

Un rapport important publié récemment s'inquiétait à ce sujet. Roger Martin et Richard Florida (2009) citent des estimations canadiennes et américaines selon lesquelles au moins les deux tiers des emplois créés entre 2006 et 2016 demanderont des études postsecondaires. Les auteurs comparent ce chiffre à la proportion d'Ontariennes et d'Ontariens âgés de 18 à 24 ans qui étaient inscrits dans un collège ou une université en 2007, soit 40 %, et concluent que la province doit s'employer à augmenter de façon significative le taux de participation aux études postsecondaires.

Cet argument a été repris dans un éditorial du *Toronto Star* (28 février 2009). Parlant des occasions que prévoit le Budget de l'Ontario de 2009, l'équipe éditorialiste demandait que l'on facilite l'accès aux études postsecondaires pour les Ontariennes et Ontariens, invoquant au passage que seulement 40 % le font.

Ces points de vue ne font pas la différence entre les taux de participation et les taux de scolarité et sous-estiment donc l'apport de l'éducation postsecondaire à l'offre globale de capital humain de la province.

Nous disposons de données récentes sur la transition directe de l'école secondaire au palier postsecondaire en Ontario. King et coll. (2009) ont utilisé une série de données du ministère de l'Éducation qui lient les dossiers d'écoles secondaires aux registres d'inscription des collèges et des universités. Ce lien montre qu'en 2006, à la fin des cinq années d'études secondaires, 60 % des élèves étaient inscrits à des programmes d'études postsecondaires, 34 % à l'université, 20 % au collège et 6 % à des programmes d'apprentissage.

Nous savons d'après l'Enquête sur la population active que 41 % des Ontariennes et des Ontariens âgés de 20 à 24 ans étaient inscrits à un établissement d'enseignement postsecondaire en 2006, dont 28 % à l'université et 13 % au collège. Il n'existe pas de données comparables pour les Ontariennes et Ontariens inscrits à des programmes d'apprentissage ou de formation et d'enseignement dans un métier. Nous savons également d'après le Recensement de 2006 que 40 % des Ontariennes et des Ontariens de la même cohorte d'âge (20-24 ans) avaient déjà obtenu un titre de compétences de niveau postsecondaire : 18 % étaient diplômés d'un collège, 18 % d'une université et 4 % d'un programme d'apprentissage ou de formation et d'enseignement dans un métier.

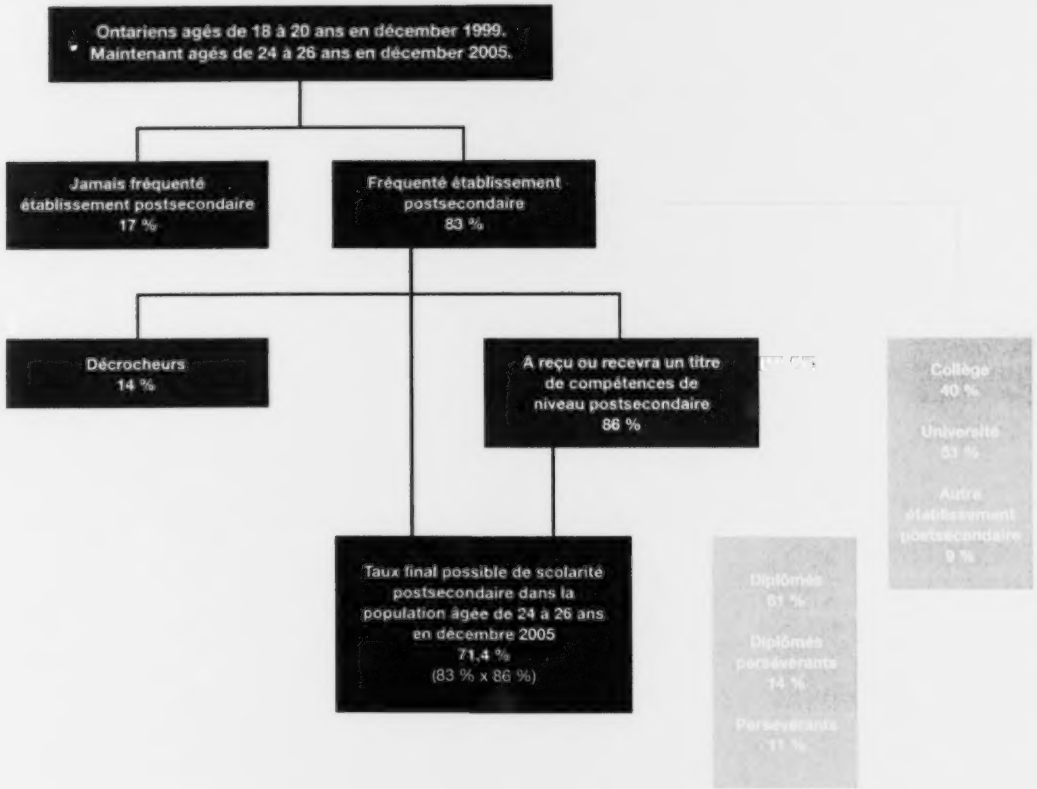
On serait tenté de conclure à partir de ces chiffres que le taux de scolarité postsecondaire des Ontariennes et des Ontariens âgés de 20 à 24 ans en 2006 sera de plus de 80 %. Or, ce calcul simple ne tient pas compte de la double comptabilisation. Une proportion des personnes qui déclarent avoir obtenu un certificat ou un diplôme collégial seront également inscrites à un autre programme collégial ou universitaire[5]. Le calcul ne tient pas compte non plus du fait qu'une proportion des personnes inscrites dans un programme collégial ou universitaire en 2006 ne le terminera pas.

Même si nous ne savons pas exactement quel sera le taux de scolarité postsecondaire des Ontariennes et des Ontariens âgés de 20 à 24 ans en 2006, il est possible de réduire considérablement l'intervalle de variation. On peut raisonnablement supposer que les Ontariennes et Ontariens âgés de 25 à 34 ans ont en grande partie terminé leurs études postsecondaires. Plus des deux tiers de ce groupe ont déclaré avoir un certificat ou un diplôme d'études postsecondaires : 6 % ont réussi un programme d'apprentissage ou de formation et d'enseignement dans un métier, 24 % ont obtenu un certificat ou un diplôme collégial et 37 % ont obtenu un certificat, un diplôme ou un grade universitaire. Les taux de participation ont augmenté au cours des dernières

5 Cependant, elles contribuent à l'offre de capital humain en obtenant un second titre de compétences. La double comptabilisation ne serait donc pas un problème.

FIGURE 1.10
Taux de scolarité postsecondaire chez les jeunes de l'Ontario âgés de 18 à 20 ans selon les données de l'EJET-B, 2006

Source : Adapté de Shaienks, Gluszynski, et Tomasz Gluszynski, 2007. Participation aux études postsecondaires : diplômes, persévérants et décrocheurs : résultats de l'EJET, 4e cycle, Statistique Canada, nº 81-595-MIF au catalogue, nº 059.



années, ce qui signifie que le taux d'obtention d'un diplôme d'études postsecondaires chez les personnes de 20 à 24 ans sera plus élevé que chez celles de 25 à 34 ans, si bien qu'on peut établir à deux tiers le terme inférieur de l'estimation.

L'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) présente des renseignements directs sur les décisions et les résultats relatifs aux études postsecondaires. Les participants à l'EJET-B ont été sondés pour la première fois en décembre 1999, alors qu'ils avaient 18 à 20 ans. On les a de nouveau sondés sur leur situation en 2002, 2004 et 2006. Ces données donnent donc une mesure directe des choix que les étudiantes et étudiants ont faits avec le temps.

La figure 1.10 montre les résultats de l'EJET pour l'Ontario. On constate que 83 % des répondants ont fait des études postsecondaires et que 17 % n'en ont jamais faits. Parmi les répondants qui ont fait des études postsecondaires, un peu plus de la moitié ont fréquenté l'université, 40 % le collège et 9 % d'autres établissements d'enseignement postsecondaire. Chez les répondants ayant fréquenté un établissement d'enseignement postsecondaire, 14 % ont abandonné leurs cours, 61 % ont arrêté leurs études après avoir obtenu leur diplôme, 14 % ont poursuivi leurs études dans un autre programme après avoir obtenu leur diplôme et 11 % étaient encore aux études au moment du sondage en 2006. Ces données donnent à penser

que le taux de scolarité postsecondaire pour l'Ontario est de 71,4 % (83 % fois 86 %), ou légèrement inférieur si ceux qui étaient encore aux études ne terminent pas leurs études[6].

En regroupant tous ces renseignements, nous pouvons circonscrire le taux probable de scolarité postsecondaire pour la cohorte d'Ontariennes et d'Ontariens âgés de 20 à 24 ans en 2006. Il n'est probablement pas inférieur au taux de 67 % enregistré chez les personnes de 25 à 34 ans, mais il est probablement inférieur à 80 %, puisque ce taux ne tient pas compte de la double comptabilisation et des décrocheurs. Le chiffre de l'EJET, qui est d'environ 70 %, se situe dans cet intervalle.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le niveau de scolarité des immigrants dépasse généralement celui des Canadiens non immigrants. Il est probable que l'Ontario demeurera une destination de choix pour les personnes qui immigrent au Canada, ce qui fera augmenter les futurs taux de scolarité postsecondaire de la province.

1.2.3 | Observations

Nous pouvons maintenant répondre à la première question posée au début du chapitre : l'Ontario forme-t-il assez de diplômés de niveau postsecondaire ?

Le taux actuel de scolarité postsecondaire de la population ontarienne en âge de travailler (25 à 64 ans) est le premier au Canada et se compare favorablement aux nations de l'OCDE. Le taux de scolarité prévu pour la majorité des personnes qui entreront dans la population active, les jeunes de 18 à 24 ans, est d'environ 70 %, ce qui correspond à la proportion prévue de nouveaux emplois nécessitant des études et une formation postsecondaires. Les nouveaux immigrants en Ontario feront gonfler ces chiffres. En regard de ces repères, l'Ontario semble donc atteindre son objectif global quant à l'offre de capital humain[7].

Cependant, on ignore ce que l'avenir réserve à l'Ontario compte tenu des incertitudes aussi bien du côté de la demande que de celui de l'offre.

Du côté de la demande, la croissance future des taux de scolarité postsecondaire devra provenir de façon disproportionnée de groupes traditionnellement sous-représentés dans les études postsecondaires. Que faut-il faire pour accroître le taux de participation de ces personnes et le taux d'obtention d'un diplôme d'études postsecondaires chez elles ? C'est le sujet du chapitre 2.

Du côté de l'offre, il n'est pas certain que l'Ontario soit en mesure de répondre à la demande accrue de programmes de premier cycle, en particulier dans la région du grand Toronto (RGT). C'est le sujet du chapitre 5.

1.3 | La combinaison de connaissances et de compétences

Il est nécessaire d'atteindre les objectifs globaux par rapport à l'offre pour répondre aux besoins de la province en matière de capital humain, mais ce n'est pas suffisant. Il faut aussi se demander si les diplômés des études postsecondaires ont les connaissances et les compétences qui conviennent dans la nouvelle économie.

Certains craignent que le système d'éducation postsecondaire ne réponde pas suffisamment aux besoins courants et émergents du marché du travail[8]. Cette critique peut s'interpréter de deux façons. Premièrement, on peut se dire que les établissements d'enseignement postsecondaire ne sont pas suffisamment orientés vers le marché du travail lorsqu'ils conçoivent et offrent les programmes. Cette observation s'applique le plus souvent aux universités accompagnée d'une recommandation leur conseillant d'inclure plus d'enseignement appliqué ou expérientiel dans leurs curriculums.

L'autre interprétation c'est que les modèles d'inscription des établissements d'enseignement postsecondaire ne sont pas alignés sur les besoins du marché du travail. Pour certains observateurs (Collèges Ontario, 2008a, 2009a; Conference Board, 2007), le problème se situe dans une pénurie de travailleurs qualifiés. Pour d'autres[9], la difficulté consiste à accroître le nombre de diplômés en sciences, technologie, génie et mathématiques. Un corollaire de cette proposition c'est que le système

6 Les taux de réponse à l'EJET diminuent avec le temps. Si les personnes qui [illegible] leurs études au palier postsecondaire sont plus susceptibles d'y répondre que ceux qui n'ont fait que d'études postsecondaires, ces chiffres peuvent biaisés vers le haut.

7 Il est possible, évidemment, que ces cibles augmentent avec le temps.

8 Cependant, les préoccupations au sujet des diplômés en études postsecondaires ne sont pas seulement un phénomène ontarien. Voir Lennon (2010b) pour des exemples internationaux.

9 Voir Lennon (2010a, b, c).

forme trop de bacheliers, en particulier dans les secteurs des sciences humaines. D'autres encore (Institute for Competitiveness and Prosperity, 2007) préconisent l'augmentation de l'offre absolue et relative de diplômés des deuxième et troisième cycles, en particulier dans le domaine des affaires.

Dans la présente section, nous nous penchons d'abord sur la façon de déterminer et de mesurer les déséquilibres des connaissances et des compétences puis nous examinons la situation au Canada et en Ontario. Malheureusement, comme nous le verrons, les données ne sont pas probantes. Nous terminons donc la section en donnant un aperçu de la recherche qui se fait au COQES pour examiner cette question de manière plus concluante.

1.3.1 | Détermination et mesure des déséquilibres des connaissances et des compétences

Un décalage au sens le plus général désigne un manque de correspondance entre les compétences recherchées et celles qui sont offertes. Il peut y avoir décalage lorsque des employeurs ne peuvent pas trouver assez de travailleurs possédant les compétences qu'ils recherchent aux taux de rémunération qu'ils offrent. À l'inverse, il peut y avoir décalage lorsque des travailleurs sont incapables de trouver un emploi dans des professions qui normalement exigent leurs compétences aux taux de rémunération qu'ils s'attendent de recevoir.

Du côté de la demande, les employeurs exigent deux types de connaissances et de compétences de leurs employés. Ils recherchent d'abord des travailleurs ayant des connaissances et des compétences spécifiques, comme la capacité d'écrire un code informatique ou de faire de la décoration intérieure, et des connaissances et des compétences génériques comme la capacité de communiquer de vive voix et par écrit ou de travailler en équipe, la sensibilisation aux réalités culturelles, etc.

La combinaison et le niveau de compétences recherchées dépend de la structure industrielle de l'économie provinciale. La composition professionnelle de l'Ontario sera différente de celle de l'Alberta, on s'en doute. En outre, la composition professionnelle d'une province changera en fonction de l'évolution de son économie. C'est la situation que vit l'Ontario actuellement alors que les industries traditionnelles s'adaptent à la hausse des taux de change, à l'arrivée de nouveaux joueurs et aux nouvelles technologies.

Du côté de l'offre, les travailleurs acquièrent des compétences par leurs études et une formation sur le tas. Toute une gamme d'options s'offrent à ceux qui décident de poursuivre leurs études après le secondaire. Ils peuvent s'inscrire à un programme d'apprentissage ou de formation et d'enseignement dans un métier, dans un collège ou un autre établissement non universitaire ou dans une université. La demande d'admission à un établissement d'enseignement postsecondaire visera l'obtention d'un titre de compétences précis, comme un diplôme ou un certificat obtenu après un programme de courte durée ou un grade obtenu après un programme de quatre ans. À un certain stade du programme, les étudiantes et étudiants choisiront un champ d'études spécifique. Certains décideront d'obtenir un deuxième diplôme avant d'intégrer le marché du travail et pourraient donc passer du collège à l'université ou vice versa.

Les étudiantes et étudiants choisissent le genre d'établissement d'enseignement postsecondaire, la durée du programme et le champ d'études selon les compétences qu'ils cherchent à acquérir. Certains programmes comme la dentisterie ou la charpenterie proposent l'acquisition de connaissances et de compétences très spécifiques, même si de plus en plus, ils intègrent les compétences générales dans les résultats d'apprentissage. Par ailleurs, les programmes de premier cycle en arts et en sciences proposent plus souvent des connaissances et des compétences générales.

L'éducation a un prix, quel qu'en soit le type. Il y a d'abord des coûts directs comme les droits de scolarité et les coûts d'opportunité liés au fait de ne pas travailler. Ainsi, mises à part les motivations non économiques, les particuliers devront être incités à investir dans l'éducation par la perspective de toucher des revenus plus élevés leur vie durant, ce qui signifie des salaires plus élevés et des taux de chômage plus bas. Le taux de rendement du capital ainsi investi sera plus élevé dans le cas des programmes coûteux comme ceux de longue durée ou ceux dont les droits de scolarité et autres frais sont élevés.

Les déséquilibres sur le marché du travail sont inévitables dans une économie dynamique. Les changements technologiques ou ceux des conditions de commerce modifient constamment la demande de connaissances et de compétences particulières, tandis que les départs à la retraite et l'immigration influent régulièrement sur l'offre. Il faut donc déterminer si les déséquilibres se règlent rapidement et efficacement par des mécanismes normaux d'adaptation ou si les processus sont tellement longs et coûteux que des politiques sont requises.

Prenons l'exemple d'une demande excédentaire dans une profession donnée. Le premier effet noté est une

baisse du taux de chômage relatif dans cette profession puisque les employeurs engagent plus de travailleurs. Ultimement, les salaires relatifs augmenteront à mesure que la concurrence pour obtenir les travailleurs possédant les compétences requises se fait de plus en plus vive.

La hausse des salaires relatifs marque le début des adaptations de la part des employeurs et des travailleurs. Du côté de la demande, les employeurs, ou certains d'entre eux, réagissent à la hausse des salaires relatifs en cherchant d'autres sources de travailleurs possédant les compétences qu'ils recherchent. Ils ont deux possibilités. Ils peuvent promouvoir des employés qui n'ont pas le niveau d'instruction requis mais qui sont néanmoins jugés aptes à combler les postes. Ce processus s'appelle la mobilité verticale. Ils peuvent aussi engager des personnes ayant des profils scolaires différents mais possédant des compétences semblables, par exemple, en remplaçant des diplômés universitaires par des diplômés collégiaux ou des personnes ayant étudié dans des champs d'études différents. C'est ce qu'on appelle la mobilité horizontale.

Plus les employeurs sont capables de trouver des substituts dans le cas des connaissances et des compétences en pénurie, moins les situations de demande excessive perdurent. Cette caractéristique souligne l'importance de préciser et de faire connaître les résultats d'apprentissage prévus des programmes d'études postsecondaires.

Du côté de l'offre, les travailleurs et les étudiants, ou certains d'entre eux, modifieront leurs choix d'études en réaction aux changements relatifs dans les revenus escomptés. Certains élèves du secondaire pourront choisir de poursuivre des études postsecondaires après avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires au lieu d'intégrer directement le marché du travail. D'autres, qui ont déjà décidé de suivre des études postsecondaires, pourront changer la destination qu'ils avaient choisie à l'origine et passer du collège à l'université ou vice versa. D'autres encore changeront de programme, optant pour le génie plutôt que pour les sciences, par exemple. Un autre genre d'adaptation consiste à poursuivre des études de deuxième et troisième cycles.

Il est possible de changer ses choix de cette façon uniquement si les établissements sont en mesure d'adapter leurs conditions d'admission et leurs programmes d'études en conséquence, et s'ils sont disposés à le faire. Une telle adaptation peut nécessiter l'admission d'un plus grand nombre d'étudiantes et d'étudiants globalement ou la modification des niveaux d'admission pour certains programmes.

Le processus d'adaptation se passe différemment dans les situations d'offre excédentaire. Les signes avant-coureurs se manifestent sous forme de hausses du taux de chômage relatif et de baisses des salaires relatifs. Les employeurs choisissent des travailleurs relativement moins coûteux lorsque c'est possible, et les étudiantes et étudiants délaissent les professions dont les salaires relatifs sont en baisse.

Plus les étudiantes et étudiants s'adaptent aux changements dans les perspectives économiques de différentes professions[10], et plus les établissements adaptent leurs processus d'admission, moins les situations de demande excédentaire sont susceptibles de perdurer. Cette caractéristique souligne l'importance de rendre l'information sur le marché du travail disponible aux étudiantes et aux étudiants d'une manière claire et transparente et d'aider les collèges et les universités à s'adapter comme il convient aux changements dans les tendances des demandes d'admission aux programmes.

L'analyse qui précède propose deux façons de chercher des signes de déséquilibres des compétences. Premièrement, on peut sonder les diplômés d'études postsecondaires et leurs employeurs. Les diplômés jugent-ils que leurs études les ont préparés à exercer un emploi dans la nouvelle économie ? Dans quelle mesure les employeurs sont-ils satisfaits des connaissances et des compétences de leurs employés nouvellement embauchés ?

On peut également examiner les changements dans les taux de chômage et les salaires relatifs sur une certaine période. Une augmentation de la demande de travailleurs ayant des compétences particulières qui ne s'accompagne pas rapidement d'une hausse de l'offre de travailleurs possédant ces compétences se traduira par une hausse des salaires relatifs ou une baisse des taux de chômage relatifs, ou les deux. Une baisse de l'offre de travailleurs possédant des compétences particulières qui ne s'accompagne pas d'une baisse correspondante de la demande de tels travailleurs aboutira à un résultat semblable. Dans le cas de baisses

10 [illegible]

dans les salaires relatifs ou de hausses des taux de chômage relatifs, c'est l'inverse qui prévaut.

1.3.2 | Sondages

De nombreux sondages visent à évaluer la mesure dans laquelle les collèges de l'Ontario préparent bien leurs diplômés pour le marché du travail. Le Sondage sur la satisfaction des personnes diplômées rend compte sur les étudiantes et étudiants six mois après qu'ils ont terminé leurs études. Quatre catégories de diplômés peuvent être créées à partir des réponses : ceux qui ont un emploi, ceux qui n'ont pas d'emploi mais qui en cherchent un, ceux qui se sont inscrits à un autre programme d'études postsecondaires à plein temps et ceux qui ne sont pas inscrits à un autre programme d'études postsecondaires et qui ne cherchent pas un emploi. Le taux de réponses varie entre 70 % et 75 %.

On présente aux diplômés de l'échantillon qui ont un emploi une liste de 18 compétences et habiletés en leur demandant de noter l'importance que chacune a dans leur travail et leur degré de satisfaction par rapport à leur préparation scolaire au niveau de ces compétences et habiletés. Une question sommaire (n° 33) leur est posée : « Quel est votre degré de satisfaction générale par rapport à la préparation scolaire que vous avez reçue pour le genre d'emploi que vous occupiez. (sic) »

La figure 1.11 montre le pourcentage de répondants au cours de la période allant de 2002 à 2007 qui ont répondu qu'ils étaient « satisfaits » ou « très satisfaits » de la préparation qu'ils avaient reçue. Le taux de satisfaction était légèrement inférieur à 84 % en 2002, atteignant près de 86 % en 2007. Les deux lignes plus claires indiquent l'intervalle de confiance de 95 %, c'est-à-dire qu'il y a 95 % de chances que l'écart entre les deux lignes contiennent la véritable moyenne de population. La valeur de l'écart-type a légèrement diminué au cours de la période, ce qui indique un léger resserrement de la fourchette de réponses.

Le Sondage sur la satisfaction des employeurs présente aux employeurs[11], la même liste de 18 compétences et habiletés et leur demande d'indiquer l'importance que chacune a dans le travail de leurs employés et leur degré de satisfaction par rapport à la préparation scolaire des employés au niveau de ces compétences et habiletés. Une question sommaire (n° 74) leur est posée : « En général, quel est votre degré de satisfaction par rapport à l'ensemble de la préparation scolaire que cet(te) employé(e) a reçue pour le genre d'emploi qu'il/elle occupe/occupait ? »

La figure 1.12 montre le pourcentage d'employeurs sondés entre 2002 et 2007 qui étaient « satisfaits » ou « très satisfaits » des compétences et habiletés de leurs employés diplômés des collèges. Près de 92 % étaient « satisfaits » ou « très satisfaits » en 2002, proportion qui a atteint plus de 93 % en 2007. Encore une fois, la fourchette de réponses est très serrée et le devient un peu plus pendant la période en question. Ces résultats sommaires donnent à penser que les diplômés et les employeurs jugent que les collèges de l'Ontario dotent les diplômés des compétences et des habiletés qui répondent aux besoins du marché du travail.

Une recherche interne du COQES (McCloy et Liu, à paraître) a examiné les variations dans les résultats du Sondage sur la satisfaction des personnes diplômées. De simples associations révèlent que les réponses varient selon l'âge, le sexe, la taille du collège, la région, le champ d'études, le titre de compétences obtenu et la situation actuelle (est retourné aux études, travaille dans un domaine connexe, et ne travaille pas et n'est pas retourné aux études).

Cependant, il existe un chevauchement considérable entre ces variables, si bien que les auteurs ont appliqué une analyse de régression pour trier les influences respectives. Les résultats montrent que le taux global de satisfaction des diplômés a augmenté entre 2002 et 2007. Ni la taille du collège ni la région où il est situé n'ont d'effets importants sur ce taux. Les diplômés du domaine de la santé étaient les plus satisfaits de tous les champs après normalisation pour tenir compte de toutes les autres influences. Les titulaires de certificats obtenus après un programme d'une année étaient plus satisfaits que les détenteurs de tout autre titre de compétences. On ne sera pas surpris d'apprendre que les diplômés qui occupaient un emploi lié à leur champ d'études étaient les plus satisfaits et que ceux qui travaillaient dans un domaine qui n'était pas lié à leurs études étaient les moins satisfaits.

Ces résultats confirment un point important. Les résultats du Sondage sur la satisfaction des personnes diplômées représentent des renseignements importants et pertinents pour la planification, mais ils ne doivent pas être utilisés pour classer les établissements, qui ont peu de contrôle sur certains corrélats ou n'en ont pas

11 Les employés doivent donner leur permission avant que les adresses puissent être fournies avec l'employeur. Les réponses risquent donc d'être passées vers le haut.

FIGURE 1.11
Pourcentage de diplômés collégiaux « satisfaits » ou « très satisfaits » de la préparation qu'ils avaient reçue au collège, 2002 à 2007

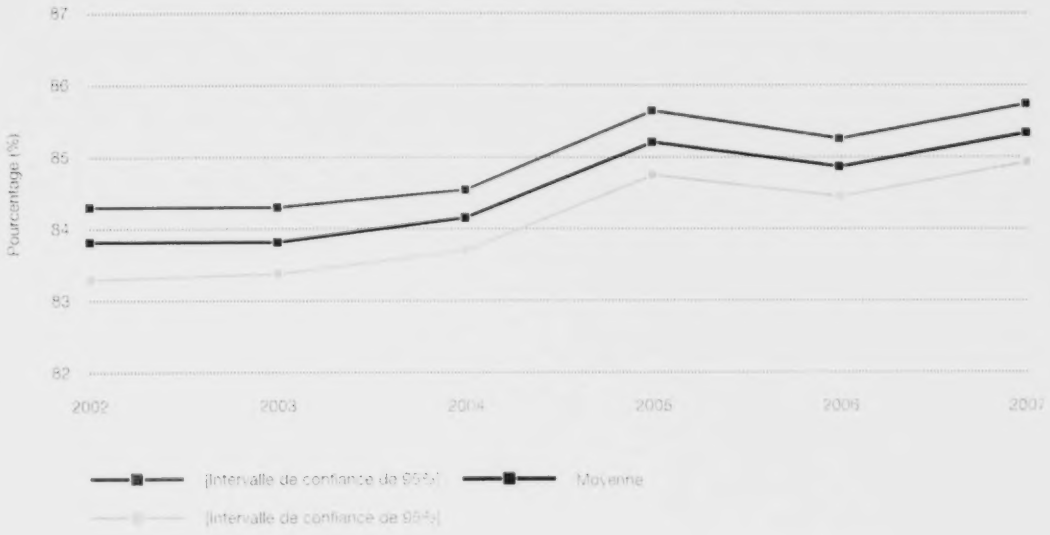
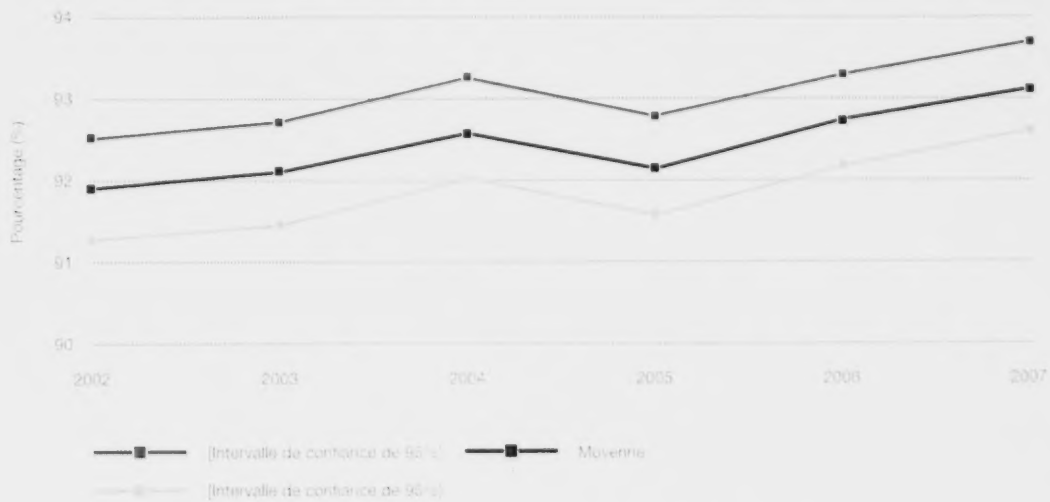


FIGURE 1.12
Pourcentage des employeurs « satisfaits » ou « très satisfaits » des compétences et habiletés de leurs employés diplômés des collèges, 2002 à 2007



du tout. Lorsqu'ils peuvent exercer un certain contrôle sur les caractéristiques des personnes admises par exemple, il est préférable d'éviter le genre de distorsion que pourraient entraîner les classements.

McCloy et Liu poursuivent en examinant les déterminants des taux d'emploi chez les diplômés des collèges. Comme dans le cas des scores sur la satisfaction, ils appliquent une analyse de régression pour séparer les influences des variables personnelles de celles liées aux programmes et aux régions. Ils ont constaté que le fait d'être un homme et d'être plus âgé avait un effet négatif sur les taux d'emploi. La région avait aussi de l'importance : les diplômés des collèges situés dans le Sud-Ouest, le Centre et l'Est de l'Ontario étaient plus susceptibles de trouver un emploi que ceux de la communauté urbaine de Toronto ou de la région du Nord. Le champ d'études avait aussi de l'importance : les diplômés des domaines de la santé, des services communautaires et du tourisme d'accueil étaient plus susceptibles de trouver un emploi que ceux du domaine des affaires (le groupe témoin). La durée du programme d'études avait un effet positif sur les taux d'emploi.

Dans une autre étude en cours, des chercheurs du COQES ont utilisé une analyse factorielle pour regrouper les 18 compétences et habiletés en cinq catégories : préparation pour un emploi spécifique, numératie, compétences personnelles et interpersonnelles, communication, pensée critique et résolution de problèmes, et gestion de l'information. Il sera intéressant d'examiner l'apport relatif de ces catégories de connaissances et de compétences à la satisfaction par rapport à la préparation au travail. Les résultats seront présentés dans de futures notes de recherche du COQES.

1.3.3 | Renseignements tirés des résultats sur le marché du travail

Les données qui lient le taux de scolarité postsecondaire aux résultats obtenus par les diplômés sur le marché du travail portent surtout sur la situation nationale, étant donné les limites des données, mais il est possible de tirer certaines conclusions pour l'Ontario.

Résultats nationaux

Il est évident que les résultats sur le marché du travail varient systématiquement selon le niveau d'éducation (Boothby et Drewes, 2006; Hansen, 2006, 2007; Lapointe et coll., 2006). Les diplômés universitaires ont les revenus moyens les plus élevés, suivis des diplômés des collèges. Les travailleurs ayant un certificat de compétence gagnent en moyenne moins que les diplômés des collèges mais plus que les personnes qui n'ont qu'un diplôme d'études secondaires. Comme on peut s'y attendre, les décrocheurs du secondaire touchent les revenus les plus bas. Boothby et Drewes (2006) présentent un résultat surprenant : les personnes qui ont un diplôme collégial et un diplôme universitaire ne gagnent pas nécessairement plus[12].

On remarque également d'importantes différences en ce qui concerne le rendement du capital investi (RCI) en éducation selon le champ d'études. En général, les salaires sont les plus élevés dans les professions libérales et les plus bas dans les sciences humaines, les sciences sociales et l'enseignement. Le RCI interne peut varier également selon les champs d'études, mais moins que dans le cas des revenus puisque ces calculs prennent en compte les coûts relatifs de l'éducation. Hansen (2006, p. 45-46) indique que le RCI en 2001 a été plus élevé pour les femmes diplômées des secteurs de la santé, des affaires et du commerce, des mathématiques, de l'informatique et des sciences physiques, et du génie, et les plus bas dans les beaux-arts et les arts appliqués. À peu près les mêmes tendances s'appliquent aux hommes, à cette différence près que le RCI est relativement plus élevé en génie et beaucoup plus faible (négatif) dans les beaux-arts et les arts appliqués.

Ces différences dans les revenus et la situation sur le marché du travail ne sont pas inattendues, comme il en a été fait mention précédemment. La question la plus intéressante pour les besoins de la présente étude c'est de savoir si les valeurs changent avec le temps, puisque la présence ou l'absence de tendances claires nous donnera quelques indications sur les réactions de l'offre et de la demande aux occasions économiques en évolution.

Les résultats ne sont pas évidents. Boothby et Drewes (2006) examinent les changements survenus dans les revenus relatifs entre 1981 et 2001. Ils constatent que l'avantage des revenus chez les hommes a augmenté pour tous les itinéraires d'études. Chez les femmes, les tendances ont également été positives, mais plus modérées, ce qui peut s'expliquer par l'augmentation très importante du taux de participation des femmes aux études postsecondaires pendant la période en question. Hansen (2006) utilise les données du recensement pour évaluer le RCI prévu chez les diplômés du

12 Au moyen des données de l'Enquête nationale auprès des diplômés (END), Dubois (2007) constate que le marché du travail reconnaît les activités scolaires antérieures. Selon elle, l'ordre dans lequel les titres de compétences ont été obtenus pourrait avoir de l'importance.

secondaire et ceux de l'université. Il constate un RCI en éducation universitaire élevé chez les diplômés et une légère augmentation de ce rendement entre 1991 et 2001. Au moyen de données provenant de l'Enquête nationale auprès des diplômés (END), il constate que les différences entre les revenus des diplômés des collèges et des écoles de métiers et ceux des diplômés des universités ont diminué pendant les années 1990. Burbidge, Magee et Robb (2002) constatent également que l'avantage des revenus des diplômés universitaires a diminué tant chez les hommes que chez les femmes dans les années 1990.

Les rapports sur les conditions du marché du travail au Canada que publie périodiquement Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDCC) constitue l'examen le plus systématique des tendances en matière d'éducation et de résultats sur le marché du travail. Ils tentent de préciser les professions en situation de demande excédentaire ou d'offre excédentaire et de prévoir les pénuries et les excédents pour une dizaine d'années.

Le travail le plus récent de RHDCC (octobre 2006) porte sur la période de 2006 à 2015. Les auteurs y examinent d'abord les déséquilibres par grande catégorie de scolarité au moyen des données sur la croissance de l'emploi par profession pour la période allant de 1987 à 2005. Les professions sont regroupées en cinq catégories selon le niveau de compétences, trois regroupant les professions hautement qualifiées : gestion, professions nécessitant habituellement des études universitaires et professions nécessitant habituellement des études collégiales ou une formation d'apprenti. Deux catégories regroupent les professions peu qualifiées : professions nécessitant habituellement un diplôme d'études secondaires et professions nécessitant uniquement une formation en cours d'emploi.

L'étape suivante a consisté à examiné les tendances des taux de chômage relatifs et des salaires relatifs pour les professions de ces cinq niveaux de compétences. Ces tendances sont relativement uniformes au cours de la période de 1987 à 2005, ce qui donne à penser que le marché du travail n'a pas connu de déséquilibres soutenus entre l'offre et la demande. Cependant, on a constaté une légère augmentation pendant cette période des salaires relatifs dans les professions de la gestion et une légère hausse du taux de chômage relatif pour les professions nécessitant uniquement une formation en cours d'emploi. RHDCC présente une autre perspective en calculant les salaires et les taux de chômage relatifs par niveau de scolarité pour la même période. Les quatre niveaux de scolarité étudiés sont : moins que les études secondaires, études secondaires, études collégiales et études universitaires. Les données révèlent une légère augmentation des taux de chômage relatifs et une légère baisse des salaires relatifs pour les personnes ayant moins que des études secondaires et, fait intéressant, pour les diplômés universitaires.

L'étude de RHDCC examine également les déséquilibres pour des professions précises à partir des données sur les changements relatifs dans les taux d'emploi, les salaires et les taux de chômage. On y a relevé un certain nombre de professions en situation de demande excédentaire, représentant 11,4 % de l'emploi total en 2005. On y a également identifié une liste beaucoup plus courte de professions en situation d'offre excédentaire, représentant 1,9 % de l'emploi non étudiant en 2005.

La deuxième partie de l'analyse de RHDCC tente de projeter les conditions du marché du travail jusqu'en 2015[13]. Ce travail suppose de prévoir la croissance de la production par industrie et, partant, la demande de main-d'œuvre par industrie d'ici 2015. La demande de main-œuvre par industrie est ensuite ventilée par profession. La troisième projection porte sur la croissance de la main-d'œuvre par niveau de scolarité puis l'offre de main-d'œuvre pour certaines professions. Enfin, l'étude fait des projections sur les départs à la retraite par profession.

Le regroupement de ces données permet d'établir les déséquilibres possibles sur le marché du travail canadien jusqu'en 2015. On les présente d'abord pour les cinq niveaux de compétences précités. Dans l'ensemble, les données semblent démontrer un équilibre général entre l'offre et la demande, avec peut-être un léger excédent de la demande pour les professions de gestion et celles nécessitant habituellement des études collégiales ou une formation d'apprenti. On y présente également une liste de professions susceptibles d'être en situation de demande excédentaire au cours des dix années suivantes.

Résultats pour l'Ontario

Malheureusement, le même genre d'analyse détaillée n'existe pas au palier provincial. La publication Emploi-avenir Ontario (Gouvernement de l'Ontario,

13 [illegible] marché du travail.

2005b) donne des renseignements sur les tendances actuelles et les perspectives d'emploi pour 163 professions courantes[14]. Pour chacune, on y donne des exemples des principales fonctions et on présente les études et la formation requises, une indication des perspectives d'emploi et des revenus d'emploi annuels moyens ainsi qu'un court profil statistique sur la main-d'oeuvre.

L'Ontario recueille et publie également les données annuelles sur le taux d'emploi des diplômés du niveau postsecondaire dans le cadre des indicateurs de rendement. Les collèges déclarent le pourcentage des diplômés qui avaient un emploi six mois après avoir obtenu leur diplôme dans le cadre du Sondage sur la satisfaction des personnes diplômées mentionné précédemment. En 2007-2008, le taux d'emploi chez les diplômés était de 88,9 %[15]. Ce sont les chiffres les plus récents dont nous disposions au moment de la rédaction du présent document (décembre 2009). Les taux individuels, par collège, variaient entre 84,3 % et 94,2 %[16], et le taux d'emploi moyen change peu avec le temps. Le taux le plus bas pour la période de dix ans allant de 1999 à 2008 était de 87,4 % en 2002 et le plus élevé était de 90,5 % en 2007.

Les universités de l'Ontario rendent compte des taux d'emploi chez les étudiantes et étudiants six mois et deux ans après l'obtention d'un grade selon une enquête annuelle des diplômés au niveau du baccalauréat ou du premier grade légal. Le taux d'emploi s'entend du nombre de personnes ayant un emploi exprimé en pourcentage des personnes ayant un emploi ou en chômage mais à la recherche d'un emploi. Les taux sont déclarés séparément pour 15 programmes spécifiques (éducation, génie, sciences infirmières) et généraux (beaux-arts, arts appliqués, sciences humaines, sciences sociales).

Le taux d'emploi moyen après six mois chez les diplômés de 2006 était de 94,1 % et après deux ans, il était légèrement supérieur, s'établissant à 95,7 %[17]. On constate peu de variations dans ces taux sur une certaine période et entre les établissements, mais on note certaines différences entre les programmes. Il n'est pas étonnant de constater que les taux d'emploi sont généralement les plus élevés pour les programmes professionnels (habituellement 100 % ou près de 100 %) et les plus bas pour les programmes d'arts (beaux-arts et arts appliqués), de sciences humaines et de sciences sociales (généralement de 95 à 96 %).

Cependant, les données globales sur le taux d'emploi en soi indiquent relativement peu de choses sur les liens entre la scolarité postsecondaire et les besoins du marché du travail. Pour être utiles, elles devront être plus détaillées et mises en perspective. Par exemple, le taux d'emploi des diplômés du palier postsecondaire comparé à celui des personnes n'ayant pas fait d'études postsecondaires, normalisé pour tenir compte de l'âge et d'autres caractéristiques personnelles, serait rajusté à tout le moins pour tenir compte des changements cycliques de l'économie.

1.3.4 | Observations et recherches en cours au COQES

En somme, nous n'avons pas assez de données qui nous permettent de répondre à la deuxième question posée au début du chapitre : les diplômés des collèges et des universités ont-ils les connaissances et les compétences qui répondent aux besoins de la nouvelle économie ? Pour reprendre l'argument que nous avons soulevé précédemment, il y aura toujours des bouleversements dans une économie de marché dynamique. Il y aura donc toujours des employeurs incapables de trouver des travailleurs ayant les compétences qu'ils recherchent à des salaires qu'ils sont prêts à offrir et il y aura toujours des travailleurs incapables de trouver un emploi qui correspond à leurs compétences et qui offre le salaire qu'ils sont prêts à accepter. La question, plus fondamentale, de savoir si ces distorsions se corrigent d'elles-mêmes ou si les correctifs sont tellement lents et inefficaces qu'une politique est requise demeure sans réponse.

Les données nationales sur ce sujet constituent des renseignements de base utiles, mais il est important d'en apprendre davantage sur la situation de l'Ontario plus précisément. La structure économique de la province est unique et celle-ci vit une restructuration majeure. Le système d'éducation postsecondaire est lui aussi distinct, avec la division explicite de la main-d'œuvre entre les collèges et les universités et le nombre important d'établissements dans chaque secteur. Pour le COQES, la recherche à ce chapitre est donc prioritaire.

14 Le MFCU annonce l'arrivée prochaine d'un nouveau site Web d'Emploi-avenir Ontario avec une nouvelle adresse (www.ontario.ca/emploi-avenir). Il comprendra le profil de 160 professions ainsi que des perspectives d'emploi pour la période de 2008 à 2018.

15 Accessible à : http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/postsec/pidindicator.pdf.

16 Nous nous permettons d'insister sur le fait que les classements ne sont pas appropriés puisque les taux d'emploi dépendent des conditions d'emploi locales, des comparaisons de programmes et des caractéristiques des étudiantes et des étudiants.

17 Accessible à : http://www.mcmaster.ca/avpra/OSAP/OSAP_2009.html.

Nous soutenons trois projets découlant de notre demande de propositions visant à examiner la concordance entre les programmes d'éducation postsecondaire et les résultats sur le marché du travail en Ontario. Les descriptions qui suivent sont tirées de notre site Web.

1. Ce projet vise à examiner les résultats sur le marché du travail pour les diplômés des établissements d'enseignement postsecondaire de l'Ontario à l'aide de l'END. Les chercheurs se pencheront sur les questions de savoir s'il existe des signes de surabondance de diplômés des universités et des collèges et si les champs d'études choisis sont conformes aux besoins du marché du travail. Les résultats sur le marché du travail par champ d'études indiqueront la demande relative à l'égard de différents ensembles de compétences, et la capacité d'observer les tendances des inscriptions pendant une période donnée permettra de savoir si les étudiantes et étudiants et les établissements s'adaptent à l'évolution des besoins en matière de compétences.
2. Ce projet vise à examiner les changements et difficultés auxquels sont confrontés les diplômés du palier postsecondaire dans différents champs d'études et types de programmes en Ontario. Les chercheurs s'intéresseront également aux retombées de l'économie du savoir en évolution sur la transition des diplômés récents vers le marché du travail et, plus particulièrement, aux défis que ceux-ci doivent relever en Ontario. La principale source de données sera l'END de 2005 de Statistique Canada.
3. Ce projet vise à examiner la question de l'harmonisation entre les résultats de l'éducation postsecondaire en Ontario et les besoins du marché du travail, en étudiant plus particulièrement deux questions. La première consiste à se demander si les diplômés des établissements d'enseignement postsecondaire de l'Ontario à différents degrés d'avancement sont assez nombreux pour répondre aux besoins du marché du travail, et la seconde, si ces mêmes diplômés possèdent les compétences et les connaissances nécessaires pour y satisfaire. Les chercheurs aborderont le problème par l'examen des titres de compétences en cernant les différences d'employabilité et de satisfaction professionnelle selon le niveau atteint dans les études et, du point de vue du capital humain, en étudiant les différences d'employabilité et d'utilisation des compétences selon le champ d'études.

Nous faisons également des recherches internes au moyen de données détaillées sur le taux de scolarité postsecondaire, les professions, la situation sur le marché du travail et les gains provenant du Recensement de 2006. Ces résultats seront présentés dans de futures notes de recherche du COQES.

Nous sommes également intéressés à savoir comment les étudiantes et étudiants choisissent les secteurs d'études postsecondaires, les établissements et les programmes, et comment les établissements réagissent aux changements dans les tendances des demandes d'admission. Un document récent du COQES (Dooley, Payne et Robb, 2009) tente d'établir un premier lien entre les inscriptions aux programmes, d'une part, et les revenus familiaux et d'autres caractéristiques des étudiantes et des étudiants, d'autre part. Ces chercheurs poursuivront ce travail dans le cadre de la demande de propositions du COQES pour lier puis analyser les données sur les études secondaires et postsecondaires.

Chapitre 2

Accessibilité

L'accessibilité, thème explicite du plan d'action *Vers des résultats supérieurs*, continue d'être une priorité pour le gouvernement de l'Ontario pour des raisons évidentes d'équité. L'éducation postsecondaire est essentielle à la réussite économique et à une bonne qualité de vie. Il est donc approprié de souhaiter que tous les Ontariens et Ontariennes aient la chance d'en profiter. Cependant, il existe également un motif d'efficacité sous-jacent à cet objectif. La province sera en mesure d'atteindre ses futurs objectifs en matière de capital humain uniquement si tous les groupes démographiques et socioéconomiques ont la possibilité d'avoir accès à l'éducation postsecondaire.

Le plan d'action *Vers des résultats supérieurs* a cerné des groupes précis qui doivent recevoir une attention particulière : les familles à faible revenu, les Autochtones, les francophones, les néo-Canadiennes et néo-Canadiens, les personnes handicapées et les étudiantes et étudiants de la première génération (p. 12). Les recherches sur l'accessibilité ajoutent souvent le sexe et l'appartenance à une minorité visible à la liste. Il ne s'agit pas de groupes officiellement désignés

en Ontario, mais les femmes et les membres des minorités visibles vivent beaucoup de problèmes identiques.

Dans quelle mesure l'Ontario atteint-il ses objectifs d'accessibilité ?

Pour répondre à cette question, nous devons trouver un moyen de mesurer l'accessibilité et avons besoin de cibles ou de repères en regard desquels nous pourrons comparer le rendement réel. Malheureusement, ce n'est pas chose facile.

Les indicateurs évidents sont ceux utilisés au chapitre 1 relativement à l'offre de capital humain, mais le problème c'est qu'il manque de données. Il existe très peu de renseignements fiables sur le taux de scolarité postsecondaire et les taux de participation et d'obtention d'un diplôme chez les groupes sous-représentés en Ontario. Dans notre *Rapport d'étude et programme de recherche—deuxième publication annuelle* (p. 36), nous indiquions qu'il était prioritaire de combler les lacunes en matière de données. C'est pourquoi nous portons une attention particulière dans le présent chapitre aux initiatives en cours ou prévues pour répondre à ce besoin.

En ce qui concerne les cibles, idéalement, il ne devrait pas y avoir de différences systématiques entre les groupes démographiques et socioéconomiques pour ce qui est du taux de scolarité postsecondaire. En pratique, nous aurons peut-être besoin d'une série de buts intermédiaires pour atteindre cet objectif à long terme.

Il existe beaucoup d'études canadiennes sur l'accessibilité[18], mais elles portent principalement sur la situation à l'échelle nationale. Le présent chapitre résume d'abord ces conclusions avant d'examiner la situation ontarienne. Nous le concluons en abordant les travaux en cours pour nous aider à mieux comprendre cette importante question stratégique.

2.1 | Études canadiennes sur l'accessibilité

À l'origine de la récente recherche sur l'accessibilité on retrouve l'observation selon laquelle la participation aux études postsecondaires est corrélée positivement avec le revenu familial. Finnie, Sweetman et Usher (2008, p. 13) se sont fondés sur les données de l'EJET-A pour déclarer que 31 % des jeunes Canadiennes et Canadiens du quintile de revenu le plus faible avaient fréquenté l'université à l'âge de 19 ans, comparativement à 50 % des jeunes du quintile le plus élevé. Berger, Motte et Parkin (2009, p. 49) utilisent la même source de données mais une catégorie de référence différente pour examiner la situation des Canadiennes et des Canadiens de 19 ans concernant les études postsecondaires en 2003. Selon eux, 46 % des jeunes du quartile de revenu familial le plus élevé étaient étudiants à l'université, 31 % fréquentaient un collège et 22 % ne suivaient pas d'études postsecondaires. Les chiffres correspondant pour les jeunes du quartile de revenu familial le plus faible étaient de 25 %, 36 % et 39 %.

Cet écart ne semble pas avoir diminué considérablement avec le temps. Berger et coll. (2009, p. 51) utilisent les données de l'Enquête sur la dynamique du travail et du revenu (EDTR) pour calculer l'écart entre le taux de participation aux études postsecondaires des étudiantes et des étudiants dont le revenu familial annuel est supérieur à 100 000 $ et ceux dont le revenu familial annuel est inférieur à 25 000 $. L'écart fluctue annuellement entre 16 points de pourcentage (en 1995) et 31 points (2004 et 2006), mais la tendance est uniforme. L'écart pour 2006 (31 points) était presque identique à celui de 1994 (30 points). Finnie et coll. (2008, p. 13) ne remarquent pas non plus de changement dans cet écart au cours de la dernière décennie.

Les gouvernements fédéral et provincial ont réagi à ce lien évident entre la participation aux études postsecondaires et le revenu en instaurant un large éventail de mesures de soutien financier pour les étudiantes et étudiants[19]. Il s'agit notamment des prêts étudiants, de remise de dettes, de bourses d'études et de crédits fiscaux. Ce lien a également influé sur les politiques touchant les droits de scolarité et autres frais.

18 Finnie, Mueller, Sweetman et Usher (2008) et Berger, Motte et Parkin (2009) font un bilan exhaustif des études canadiennes récentes sur l'accessibilité.

19 Cette section s'appuie sur la recherche de Lennon et Zhao (à paraître).

Parce que l'écart persiste, les gouvernements continuent de concentrer leurs efforts sur des initiatives d'aide financière.

La persistance de l'écart touchant la participation aux études postsecondaires en dépit de ces politiques de soutien financier a motivé les chercheurs à trouver des liens entre la participation aux études postsecondaires et certains facteurs non financiers. Ils ont inclus dans leurs modèles des variables comme l'éducation des parents, le rendement à l'école secondaire, les indicateurs de participation au palier secondaire, le fait de vivre en milieu rural ou urbain, la distance entre la résidence et l'établissement d'enseignement postsecondaire, l'identité autochtone ou non autochtone, le fait d'être immigrant ou d'être né au Canada, et le sexe.

Ces travaux mettent constamment en relief le fait que le lien entre la participation et le revenu familial s'atténue grandement, sans toutefois disparaître complètement, lorsque l'éducation des parents est incluse comme variable explicative. D'autres variables non financières sont importantes aussi, mais généralement moins que le revenu familial. L'explication évidente de ce résultat c'est que le revenu est corrélé avec bon nombre des facteurs non financiers. Par exemple, le revenu familial est probablement plus faible si aucun des parents n'a de diplôme d'études postsecondaires. Une partie du lien apparent avec le revenu est en fait attribuable aux difficultés spéciales que représente le fait d'être le premier membre de la famille à fréquenter le collège ou l'université.

Les répercussions sur le plan des politiques de ces nouvelles recherches sont importantes. Finnie et coll. (2008, p. 22) résume le consensus en déclarant que la « culture l'emporte sur l'argent », où la « culture » désigne, en bref, les influences non financières, principalement familiales. En clair, les politiques doivent focaliser sur les conditions qui influent sur le rendement et les décisions scolaires des étudiantes et des étudiants bien avant qu'ils ne fassent une demande d'admission dans un établissement d'enseignement postsecondaire.

Cette conclusion n'implique pas que les politiques d'aide financière ne sont pas utiles, voire essentielles, et nous insistons sur ce point. Sans ce soutien, le revenu familial sera certainement perçu comme un facteur déterminant encore plus important de la participation aux études postsecondaires. Pour assurer des augmentations futures des taux de participation aux études postsecondaires, nous devons élaborer des politiques qui tiennent compte aussi de ces facteurs culturels.

2.2 | Accessibilité en Ontario

Les études disponibles sur l'accessibilité donnent un aperçu national, comme nous l'avons déjà mentionné. Jusqu'à maintenant, la taille des échantillons dans les ensembles de données longitudinales et d'autres limites concernant les données ont empêché de faire une analyse très poussée au palier provincial. Même si la situation en Ontario ne devrait pas être très différente de la situation canadienne, la province est assez différente dans sa composition démographique, sa structure économique, la conception de son système d'éducation postsecondaire et ses politiques pour mériter une analyse distincte.

2.2.1 | Revenu familial

La première question qu'il faut évidemment se poser c'est de savoir si les corrélations entre la participation aux études postsecondaires et le revenu familial observées au palier national s'appliquent aussi à l'Ontario.

La figure 2.1 s'appuie sur les données de l'EDTR et montre le nombre d'étudiantes et d'étudiants qui fréquentent l'université à plein temps selon le quartile de revenu pour la période de 1999 à 2007. La figure 2.2 montre des données équivalentes pour les étudiantes et étudiants qui fréquentent le collège à plein temps. Le nombre d'étudiantes et d'étudiants dans chaque quartile était égal, cela équivaut donc au taux de participation.

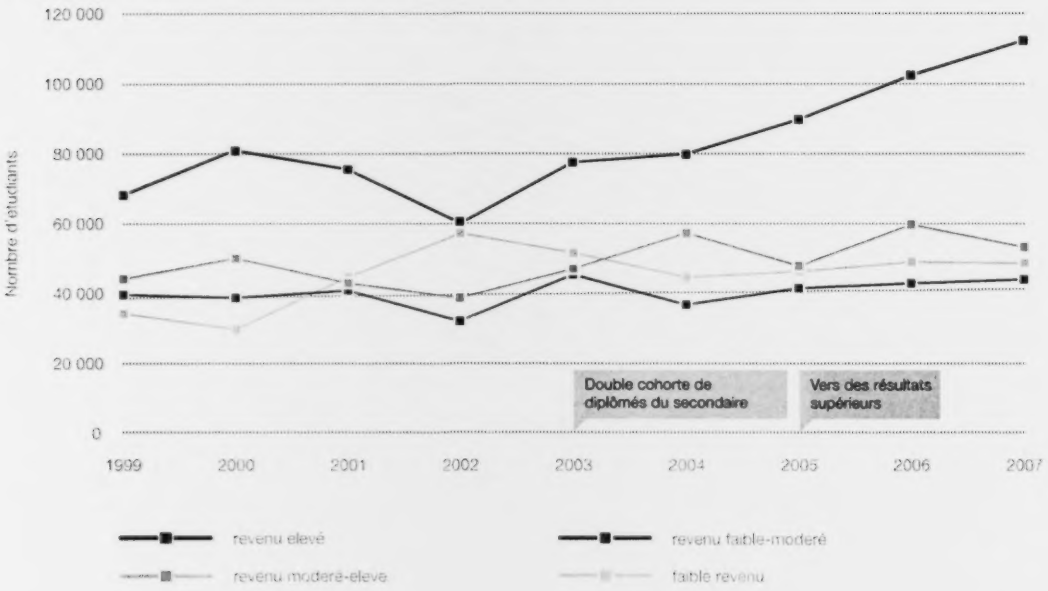
La figure 2.1 montre très peu de différences dans la participation à l'université entre les trois quartiles inférieurs et peu de variations pendant la période en question par série. La participation des étudiantes et des étudiants du quartile de revenu supérieur est plus élevée pour toutes les années et a augmenté de façon remarquable après 2002. Selon ces données, l'écart entre la participation aux études universitaires en Ontario des personnes du quartile de revenu supérieur et la participation des personnes des autres quartiles s'est élargi entre 1999 et 2007, et particulièrement après 2002.

Dans le cas des collèges, c'est une autre histoire. La figure 2.2 révèle peu de différences entre les quartiles de revenu pour les étudiantes et étudiants qui fréquentent un collège à plein temps et ne montre aucune variation apparente dans aucune des séries pendant la période en question. Cette constatation concorde avec d'autres qui sont faites généralement, c'est-à-dire que le revenu joue un rôle moins déterminant dans la décision d'aller au collège.

Dooley, Payne et Robb (2009), dans un document parrainé par le COQES, examinent les liens qui

FIGURE 2.1
Nombre d'étudiants de l'Ontario (en milliers) qui fréquentent l'université à plein temps, selon le quartile de revenu, 1999 à 2007

Source : calcul spécial fait à partir des données de l'Enquête sur la dynamique du travail et du revenu.



existent entre le revenu familial et la participation aux études universitaires en Ontario de 1995 à 2005. Ils commencent leur analyse en liant trois ensembles de données : (i) les données sur les demandes d'admission provenant du Centre de demande d'admission aux universités de l'Ontario (OUAC); (ii) les variables relatives aux écoles secondaires de l'Ontario subventionnees par l'État provenant du ministère de l'Éducation pour ce qui est des écoles et des années d'études; (iii) les données démographiques sur les caractéristiques socioéconomiques des quartiers provenant des recensements de 1991, 1996, 2001 et 2006.

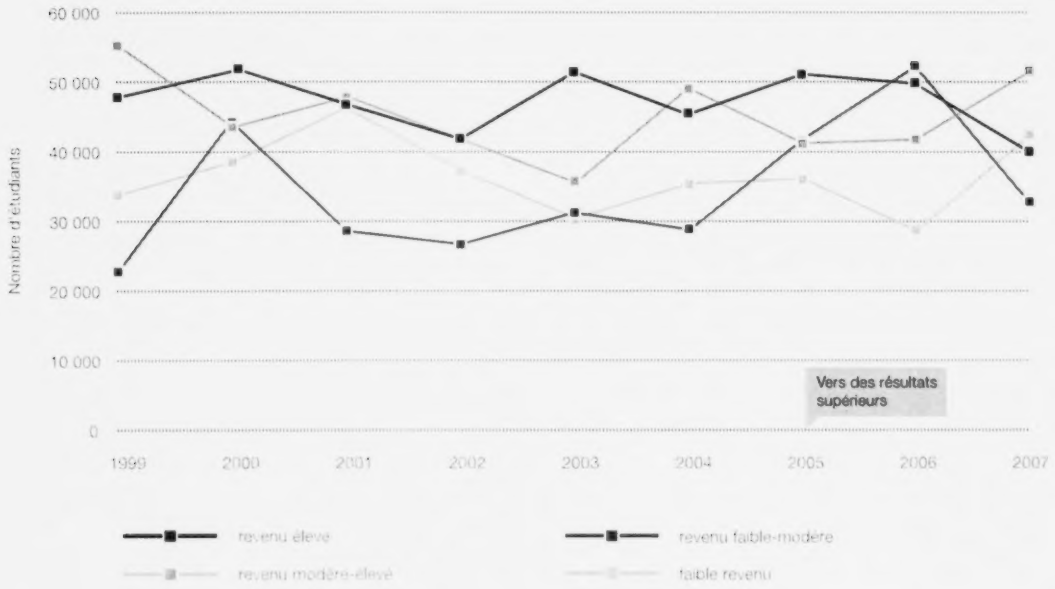
Un simple schéma du nombre de demandes d'admission aux universités pendant la période révèle des différences manifestes entre les quartiles de revenu. La comparaison des tendances dans les taux de demandes d'admission[20] par groupe de revenu est encore plus révélatrice. Un classement solide se fait dans ce cas, du quartile de revenu le plus élevé au plus bas. Le taux de demandes d'admission pour le quartile le plus élevé en 1995 était de près de 50 %, comparativement à 30 % pour le quartile inférieur, et l'écart semble s'être légèrement élargi au cours de la décennie qui a suivi. Le taux de demandes pour le quartile supérieur en 2005 est de 55 % comparativement à un peu plus de 30 % pour le quartile inférieur.

Leurs résultats pour le quartile de revenu le plus élevé concordent avec ceux illustrés à la figure 2.1. Dans les deux cas, les taux de demandes d'admission et de participation pour ce groupe a augmenté, tant en termes absolus qu'en termes relatifs, particulièrement après 2002[21]. Cependant, les constatations diffèrent pour ce qui est des trois autres quartiles. Dooley et coll. (2009) constatent un écart évident entre les taux de demandes d'admission par quartile de revenu tandis que la figure 2.1 ne montre aucune différence apparente entre les taux de participation. Cette dichotomie peut être attribuable aux différentes sources de données sur le revenu

20 Équivalent au nombre de personnes qui présentent une demande divisé par le bassin possible d'auteurs de demande.

21 La figure 2.1 montre cette tendance jusqu'en 2007 tandis que Dooley et coll. disposent de données allant jusqu'en 2005 seulement.

FIGURE 2.2
Nombre d'étudiants de l'Ontario (en milliers) qui fréquentent le collège à plein temps, selon le quartile de revenu, 1999 à 2007



utilisées : les districts de recensement dans un cas et l'EDTR dans l'autre.

Dooley et coll. calculent également les taux d'inscription, qui représentent le pourcentage d'auteurs de demandes d'admission qui s'inscrivent à une université ontarienne pour l'année en question. Il est intéressant de noter qu'il n'y a pratiquement aucune différence discernable entre les groupes de revenu dans ce cas. On peut en déduire que les effets du revenu familial sur la participation aux études universitaires se font sentir au stade de la présentation des demandes d'admission. Une fois que la décision de présenter une demande est prise, le revenu ne semble plus un facteur contraignant. Cette conclusion soutient le point de vue selon lequel les politiques devront de plus en plus porter sur les stratégies d'intervention précoce.

La deuxième question qu'il faut évidemment poser c'est si, comme dans le cas des études canadiennes, ces effets liés au revenu s'atténuent lorsque d'autres variables corrélées avec le revenu sont prises en compte. Dooley et coll. (2009) utilisent une analyse statistique multidimensionnelle pour y répondre. Les caractéristiques du quartier selon le recensement constituent un ensemble de variables. Elles comprennent la part de la population âgée de 15 à 19 ans supérieure à la médiane, la part de familles monoparentales supérieure à la médiane et trois catégories d'origines ethniques. Le deuxième ensemble de corrélats découle des caractéristiques à l'école secondaire : résultats au test de 9e année de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE), le statut d'école séparée, le cas échant, le nombre d'inscrits, l'emplacement de l'école en milieu rural, et la distance entre la résidence et une université ou un collège.

Le revenu familial demeure un facteur déterminant important du taux de demandes d'admission à l'université dans ce modèle, mais ses effets sont diminués. L'écart entre les taux de demandes d'admission des quartiles supérieur et inférieur sans variables de contrôle est de 21,4 points de pourcentage; avec variables de contrôle, l'écart se retrécit pour atteindre 13,6 points, un résultat qui correspond aux études nationales précitées.

Les auteurs ont pu utiliser les données de l'OUAC

pour voir si le revenu familial influe sur les choix de programmes des étudiantes et des étudiants entre les arts, les sciences, le commerce, le génie et d'autres secteurs. Les classements concordent dans les quartiles de revenu; les taux les plus élevés se retrouvent dans les arts et les plus bas dans le génie. Le ratio entre les taux de demandes d'admission des élèves des écoles secondaires vivant dans les régions à revenu élevé et les taux dans les régions à faible revenu est d'environ 1,6 pour quatre des programmes pendant la décennie. Pour le commerce, par contre, le ratio de demandes d'admission pour les deux quartiles est de plus de 2,0 en 1995 et passe à 2,5 en 2005. La dernière partie de ce document examine ces différences dans les demandes d'admission en mettant particulièrement l'accent sur les effets de la hausse des droits de scolarité et l'instauration des bourses d'excellence.

Le document d'information du budget de 2005 sur le plan d'action *Vers des résultats supérieurs* fait de l'accès rendu possible grâce à une aide financière aux étudiantes et aux étudiants une des clefs de voûte de la stratégie (Gouvernement de l'Ontario, 2005a). Le gouvernement s'était engagé à prendre les mesures suivantes :

- Améliorer l'aide financière pour les étudiantes et étudiants à faible revenu et à revenu moyen.
- Élaborer un nouveau cadre pour les droits de scolarité.
- Offrir, en collaboration avec le gouvernement fédéral et la Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, une nouvelle subvention pour les droits de scolarité à des étudiantes et des étudiants en première année à faible revenu qui sont à charge.
- Octroyer une subvention à des étudiantes et des étudiants de deuxième année qui sont à charge.
- Élargir les critères d'admissibilité aux prêts étudiants et augmenter le montant hebdomadaire des prêts.
- Réduire la contribution que doivent verser les parents, élargir le programme d'exemption du paiement d'intérêts et reconnaître les coûts des ordinateurs dans le cadre de l'évaluation des besoins.
- Fournir des fonds de contrepartie à ceux recueillis pour mettre sur pied des fonds de dotation qui serviront à aider financièrement les étudiantes et étudiants et créer la Fiducie d'aide aux étudiantes et étudiants de l'Ontario.
- Travailler de concert avec le gouvernement fédéral afin d'élargir et de rehausser l'aide financière aux étudiantes et aux étudiants.

Il est difficile de déterminer si l'une ou l'autre de ces mesures a directement contribué à accroître l'accès des étudiantes et des étudiants à faible revenu. Les deux difficultés qui compliquent l'évaluation des initiatives sont les limites que présentent les données et un délai insuffisant pour voir l'incidence des mesures. Le COQES présentera un rapport dans une future note de recherche.

2.2.2 | Étudiantes et étudiants de première génération

Nous savons d'après les recherches menées à l'échelle nationale sur l'accessibilité que l'éducation des parents est un facteur important de la participation aux études postsecondaires. Lorsque nous l'incluons dans les modèles de régression, l'influence de la famille diminue beaucoup comme nous l'avons déjà mentionné. Par conséquent, une bonne partie de ce qui était initialement considéré comme un obstacle financier est en fait un obstacle « culturel ». Le statut de première génération est également corrélé avec d'autres déterminants de la participation et de la persévérance comme l'identité autochtone et la ruralité.

Les problèmes de données sont particulièrement graves dans ce cas. Le recensement ne pose pas de questions sur le statut de première génération, si bien que nous n'avons pas de données sur le niveau de scolarité des parents. Il n'y a pas non plus de dénombrement officiel des étudiantes et des étudiants de première génération inscrits dans les collèges, les universités et les programmes d'apprentissage de l'Ontario. Certes, il existe des estimations, que les établissements déclarent dans leurs ententes pluriannuelles de reddition de comptes, mais elles font intervenir des définitions et des instruments de sondage différents.

La première question qu'il faut résoudre consiste à définir une étudiante ou un étudiant de première génération[22]. La définition la plus restrictive désigne les étudiantes et étudiants dont aucun des parents n'a fréquenté un établissement d'enseignement postsecondaire tandis que la moins restrictive désignerait les étudiantes et étudiants dont le père ou la mère a fait des études postsecondaires mais n'a pas obtenu de titre de compétences. La formulation de la question est tout aussi importante. Par exemple, la plupart des sondages

22 Le terme lui-même est souvent source de confusion puisque l'on suppose souvent qu'il s'applique aux étudiantes et aux étudiants dont les parents sont nés à l'extérieur du Canada.

présentent une liste des possibilités, notamment le plus haut niveau de scolarité atteint, quelques études au collège ou au cégep, études universitaires sans obtenir de diplôme, de baccalauréat, etc. Beaucoup de sondages sent la question deux fois, une pour la mère et une pour le père, tandis que d'autres demande le niveau de scolarité des « parents ». Certains sondages demandent seulement les grades ou diplômes obtenus tandis que d'autres offrent la possibilité de répondre quelques études postsecondaires incomplètes.

Academica Group sonde les personnes qui font une demande d'admission au collège et à l'université depuis plusieurs années, en mettant l'accent sur les facteurs démographiques, les influences sur la prise de décisions et les finances. Le COQES a mandaté Academica pour dresser un profil des étudiants de première génération en examinant les données des sondages auprès des candidats aux études collégiales et universitaires de 2005 à 2009 (données préparées par Academica pour le COQES, octobre 2009). Des données ont été fournies pour les auteurs de demande dont les parents n'avaient pas fait d'études postsecondaires et ceux qui n'avaient pas obtenu de diplôme afin d'atténuer les préoccupations concernant la validité des questions. L'échantillonnage a révélé peu de différences dans les réponses entre les deux groupes.

Les données démographiques tirées de l'étude montrent que les femmes représentent le plus grand nombre de candidats de première génération, tant à l'université qu'au collège, et qu'elles sont généralement un peu plus âgées que les autres étudiantes et étudiants. Les candidats de première génération sont plus susceptibles de vivre en milieu rural et de faire la navette pour se rendre à l'établissement d'enseignement postsecondaire. Sur le plan scolaire, ils déclarent généralement des notes inférieures à 75 % et rarement des notes supérieures à 90 %, mais il n'y a pas de différence chez les candidats aux études collégiales. Les étudiantes et étudiants de première génération sont moins susceptibles d'être admis directement, en particulier à l'université.

Les étudiantes et étudiants de première génération ont fait l'objet de quelques politiques de la part du ministère. Ainsi, en 2007-2008, 8 collèges et universités ont reçu du financement sur trois ans et en 2008-2009 et 2009-2010, 35 établissements de plus ont reçu du financement pour mettre en œuvre des projets dans le cadre de l'initiative *Access to Opportunity—First Generation*. Les projets comprenaient des initiatives d'approche et de transition préalables à l'admission pour les étudiantes et étudiants de première génération non inscrits à des études postsecondaires ainsi que des services de soutien et de maintien aux études pour les inscrits. En 2009-2010, une évaluation des projets a été faite dans le cas des collèges et des universités qui avaient reçu du financement entre 2005-2006 et 2007-2008, soit 18 établissements. L'évaluation a conclu qu'une définition claire était requise pour jauger la réussite du programme[23].

2.2.3 | Autochtones

Notre *Rapport d'étude et programme de recherche —deuxième publication annuelle* (p. 44-46) aborde brièvement le niveau de scolarité postsecondaire chez les Autochtones de l'Ontario. Nous présentons ici des données plus désagrégées tirées du recensement afin de brosser un tableau plus complet.

La figure 2.3 montre le niveau de scolarité le plus élevé atteint par les Autochtones comparativement aux non-Autochtones dans la population ontarienne âgée de 20 à 64 ans en 2006. Une valeur de 1,0 sur l'échelle verticale indique des niveaux de scolarité égaux. La première chose que l'on remarque c'est que la plus grande différence relative au niveau de scolarité se trouve au palier secondaire. Les Autochtones sont plus de deux fois plus susceptibles que les autres élèves d'abandonner leurs études secondaires. Cette donnée montre clairement que les politiques visant à accroître le taux d'achèvement des études postsecondaires doit s'employer à établir et à mettre en œuvre les stratégies d'intervention précoce qui s'imposent.

La deuxième chose que l'on remarque c'est que le taux de scolarité universitaire est le reflet de la situation qui existe au palier secondaire. Le taux d'achèvement des Autochtones traîne derrière celui des non-Autochtones et de beaucoup. L'écart se resserre pour ce qui est des certificats collégiaux et des diplômes inférieurs au baccalauréat et s'accentue pour le groupe des titres de compétences en santé et médecine[24].

La troisième observation que l'on peut faire à partir de la figure 2.3 c'est que le taux d'achèvement des études se compare favorablement à celui des non-Autochtones pour ce qui est des programmes d'apprentissage, des programmes de formation et d'enseignement dans un métier et des programmes collégiaux. Les taux

23 Précisions obtenues dans une communication avec des représentants du MFCU.

24 Ce groupe comprend la médecine, la dentisterie, la médecine vétérinaire et l'optométrie.

FIGURE 2.3
Plus haut niveau de scolarité de la population âgée de 20 à 64 ans, ratio Autochtones : non-Autochtones, Ontario, 2006

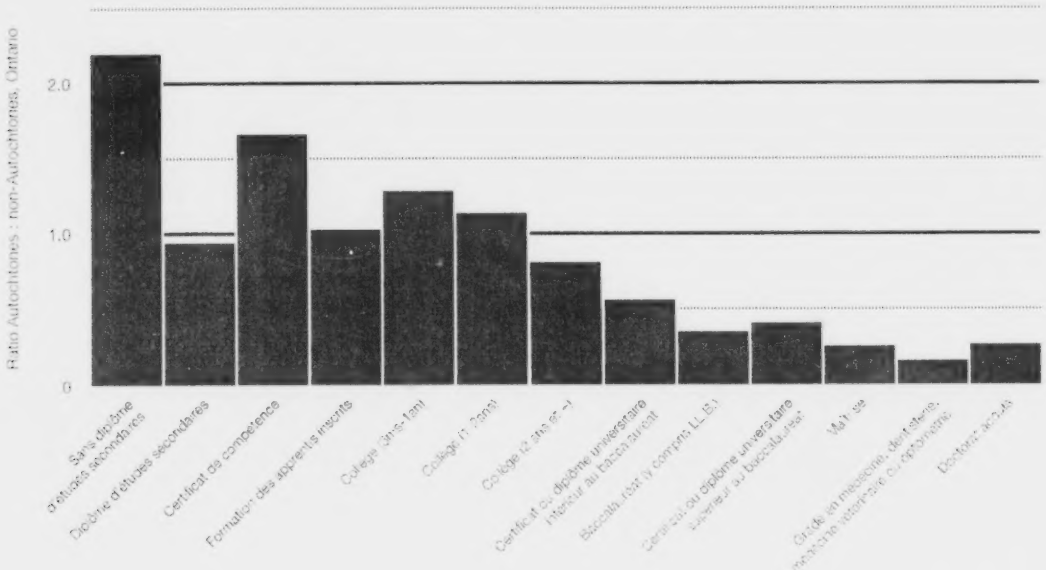


FIGURE 2.4
Plus haut niveau de scolarité de la population âgée de 20 à 64 ans, Autochtones et non-Autochtones, ration Ontario : reste du Canada, 2006

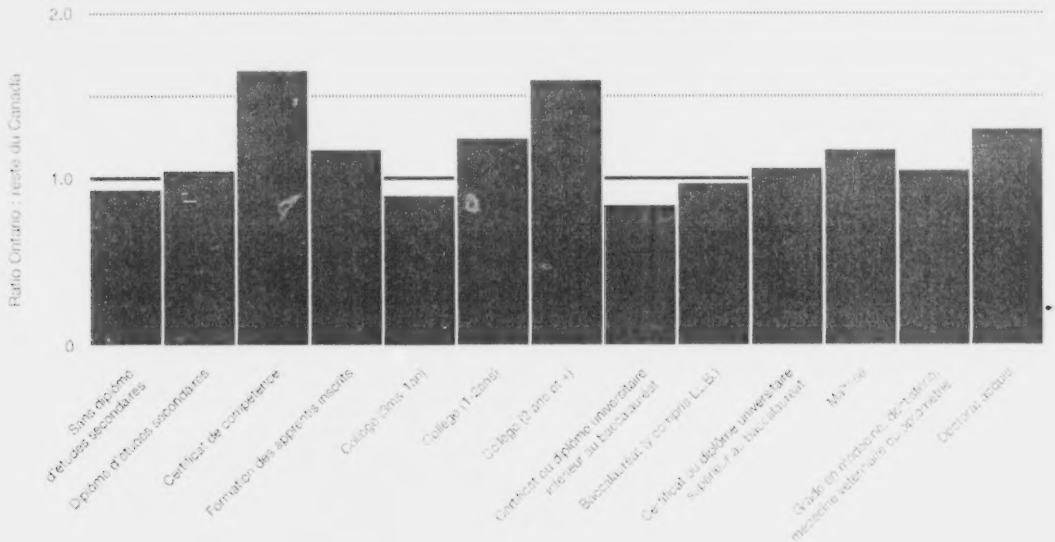
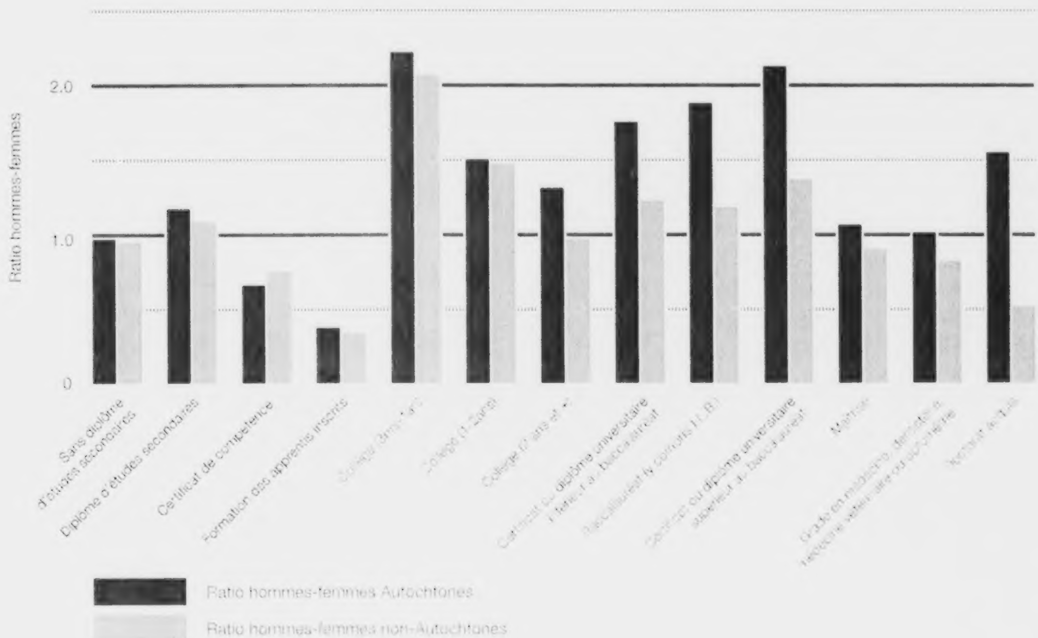


FIGURE 2.5
Scolarité relative de la population âgée de 20 à 64 ans, ratio hommes-femmes, Autochtones et non-Autochtones, Ontario, 2006
Source : Recensement de 2006, Statistique Canada.



d'achèvement des Autochtones sont plus de 1,5 fois supérieurs dans le cas des programmes de formation et d'enseignement dans un métier et égaux dans le cas des programmes d'apprentissage. Ils sont supérieurs à 1,0 pour les deux programmes courts des collèges. Seuls les programmes collégiaux longs (2 ans et plus) font exception. Le contraste en regard du niveau de scolarité universitaire est remarquable et nécessite de toute évidence un examen plus approfondi.

La figure 2.4 compare les taux de scolarité des Autochtones de l'Ontario de 20 à 64 ans par rapport à leurs homologues du reste du Canada[25]. Les taux d'achèvement des études secondaires sont plus élevés en Ontario et beaucoup plus élevés dans le cas des programmes de formation et d'enseignement dans un métier et des programmes d'apprentissage. Les taux d'achèvement en Ontario sont relativement inférieurs pour les programmes collégiaux de courte durée (3 mois à un an) mais beaucoup plus élevés pour les programmes plus longs. Les taux d'obtention d'un baccalauréat sont à peu près égaux, mais dans le cas des programmes plus avancés, ils sont supérieurs à 1,0 dans tous les cas.

Un élément particulièrement intéressant concernant le niveau de scolarité des Autochtones c'est le sexe. La figure 2.5 montre les niveaux de scolarité des hommes et des femmes autochtones et non autochtones de l'Ontario âgés de 20 à 64 ans pour différentes catégories d'études. Le facteur « sexe » est évident dans les deux groupes[26], mais particulièrement frappant

25 La catégorie du recensement « Autochtones » englobe des populations très diverses, et cette diversité doit être prise en compte [illegible] des comparaisons entre provinces.

26 Cette tendance est analysée plus en détail ci-dessous.

chez les Autochtones pour ce qui est des programmes collégiaux de longue durée, des programmes de certificat et de baccalauréat et du doctorat acquis. Il serait intéressant d'explorer ces différences entre les hommes et les femmes pour comprendre la participation des Autochtones aux études postsecondaires de façon plus générale.

Des problèmes de données se présentent lorsqu'on tente de prévoir le taux de scolarité postsecondaire. Nous ne savons pas tout simplement combien d'Autochtones de 18 à 24 ans (ou de tout autre groupe d'âge) sont inscrits dans les collèges, les universités et les programmes d'apprentissage. Il existe des estimations, mais elles reposent sur des définitions et des méthodes de sondage différentes. Sans ces renseignements, il est impossible de calculer des taux probants de participation et d'obtention d'un diplôme.

Toute personne qui tente de fournir des estimations fiables fait face à deux difficultés importantes. La première consiste à donner une définition uniforme de « statut d'Autochtone ». Deux exemples illustrent l'importance de cette question. Le sondage d'Academica de 2008 comportait une question à deux volets pour les étudiants des collèges. Le premier demandait au répondant d'indiquer s'il était un Autochtone (une définition générale était fournie). Dans l'affirmative, le second volet demandait à quel groupe le répondant appartenait : Métis, Inuits, Indiens inscrits, Indiens non inscrits (et le répondant pouvait s'abstenir de répondre). Sur les 9 118 répondants, 316 (3,5 %) ont répondu positivement à cette question. En 2009, la question demandait le groupe racial ou culturel du répondant. Autochtone était une des réponses, mais aussi Noir/Afro-canadien, Chinois, Blanc, etc. Seulement 136 sur des 8 324 répondants, soit 1,6 %, ont répondu positivement dans ce cas, soit moins de la moitié du nombre de répondants qui avaient répondu positivement l'année précédente.

Le recensement donne un autre exemple. Il pose une question sur l'ascendance et l'identité autochtones. En 2006, 4,2 % des répondants de l'Ontario ont déclaré être d'ascendance autochtone, tandis que seulement 2,5 ont choisi de déclarer avoir une identité autochtone.

La seconde difficulté procède du fait que tout sondage doit se fier à l'auto-identification. On allègue souvent que certaines personnes sont réticents à se déclarer membres d'un groupe sous-représenté. Le COQES soutient les recherches menées pour déterminer comment concevoir les questions destinées aux Autochtones. Au cœur de cet enjeu on retrouve la façon d'aborder les étudiantes et étudiants autochtones pour les encourager à s'identifier comme tels par des méthodes de collecte qui donnent les données les plus précises possible. L'étude du Conseil canadien sur l'apprentissage sera publiée au début de 2010 et comprendra une analyse documentaire et les résultats d'une enquête statistique menée auprès de représentants clés des collèges et des universités de l'Ontario.

2.2.4 | Personnes handicapées

Notre *Rapport d'étude et programme de recherche—deuxième publication annuelle* (Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2009) présente des renseignements de base sur le niveau de scolarité le plus élevé atteint chez les personnes handicapées, tirés de l'Enquête sur la participation et les limitations d'activités (EPLA) de 2001. Il montre que plus du tiers des personnes de ce groupe n'avaient aucun certificat, diplôme ou grade, soit près de trois fois plus que la population de l'Ontario dans son ensemble. La proportion de personnes ayant un certificat d'études secondaires ou l'équivalent est légèrement inférieure à la moyenne provinciale. Les personnes handicapées sont plus susceptibles de posséder un certificat de compétence ou d'apprentissage que la population dans son ensemble (12 % par rapport à 8,8 %), mais le taux de scolarité collégial est légèrement inférieur (17,5 % par rapport à 22 %). Le véritable écart survient au niveau de la scolarité universitaire, qui se situe à environ 40 % de la moyenne provinciale.

L'EPLA de 2006 est terminée, mais les données sur le niveau de scolarité n'étaient pas publiées au moment de la rédaction du présent document (décembre 2009), si bien qu'aucune mise à jour statistique ne peut être présentée dans le présent rapport.

Cependant, une chose est sûre : le nombre d'étudiantes et d'étudiants handicapés qui suivent des études postsecondaires augmentera de façon significative dans l'avenir. Et c'est bien ainsi. Le défi sera de gérer efficacement la tendance.

Le COQES soutient un certain nombre de projets de recherche sur ce sujet. Ces travaux reconnaissent d'entrée de jeu que ce groupe sous-représenté est très diversifié et que les leçons apprises dans un cas ne s'appliquent pas nécessairement aux autres. Pour comprendre les défis et élaborer des politiques pour y faire face, il faut nécessairement procéder au cas par cas.

Un document de Susan Alcorn MacKay (à paraître) soutenu par le COQES illustre très bien les défis que

doit relever le secteur de l'enseignement postsecondaire relativement à un genre précis de handicap. Le projet a deux objectifs : (i) déterminer le nombre d'étudiantes et d'étudiants ayant un trouble du spectre autistique qui obtiendront un diplôme d'études secondaires de l'Ontario et poursuivront des études postsecondaires en 2009, 2010 et 2011; (ii) analyser l'écart entre les services offerts dans les écoles secondaires et ceux des établissements d'enseignement postsecondaire.

Se fondant sur un rapport provenant de 72 des 93 conseils scolaires et administrations scolaires de l'Ontario, M^me^ Alcorn Mackay estime qu'au moins 5 800 élèves qui fréquentent actuellement une école secondaire ont été identifiés avec un trouble du spectre autistique. Environ 1 400 de ces élèves obtiendront un diplôme d'études secondaires et plus de 1 100 d'entre eux chercheront à entrer au collège ou à l'université entre 2009 et 2011. L'auteurs laisse de plus entendre qu'il s'agit d'une estimation modérée.

Le document de M^me^ Alcorn Mackay cerne des lacunes possibles dans les services des établissements d'enseignement postsecondaire qui pourraient poser un problème aux étudiantes et aux étudiants ayant un trouble du spectre autistique, notamment la nécessité d'avoir du personnel ayant reçu une formation spécifique sur les troubles du spectre autistique, un espace réservé « sûr » pour ces étudiantes et étudiants et des études soutenues par du personnel ayant reçu une formation de moniteur spécialisé en trouble du spectre autistique. Ces services ne sont pas offerts dans la plupart des collèges et universités de l'Ontario. Les spécialistes des écoles secondaires ont déclaré que les élèves ayant un trouble du spectre autistique qui avaient l'intention de suivre des études postsecondaires après avoir obtenu un DESO et rempli les autres conditions étaient effectivement capables de satisfaire aux exigences pédagogiques mais avaient besoin de beaucoup de soutien social et scolaire.

M^me^ Alcorn MacKay résume les recommandations de fournisseurs de services aux personnes handicapées. Il faut que les établissements envisagent de mettre l'accent sur le perfectionnement professionnel du personnel dans le domaine des troubles du spectre autistique, en particulier le personnel de première ligne qui offre des services directs, le personnel de sécurité, le corps professoral et le personnel chargé de la préparation aux situations d'urgence. S'il y a concentration d'étudiantes et d'étudiants ayant un trouble du spectre autistique dans un établissement, il faudrait envisager du personnel supplémentaire dans le secteur des services aux personnes handicapées pour élaborer et mettre en œuvre les services et les soutiens destinés aux élèves ayant un trouble du spectre autistique, y compris les activités de transition et un espace réservé où les personnes ayant un trouble du spectre autistique pourraient se calmer en toute sécurité. Dans bien des cas, la disponibilité de tels locaux a permis d'éviter des incidents plus socialement inacceptables qui auraient pu être critiques.

2.2.5 | Immigrants

L'accent que met le plan d'action *Vers des résultats supérieurs* sur les néo-Canadiens est de toute évidence approprié. L'Ontario est la province que le plus grand nombre d'immigrants choisissent pour s'établir. Selon le Recensement de 2006, les personnes nées à l'étranger représentent 28,3 % de la population de l'Ontario, la proportion la plus élevée de toutes les provinces. En 2008, Statistique Canada prévoyait que 54 % des immigrants qui sont arrivés au Canada depuis 2000 et qui y arriveront d'ici 2026 se sont établis ou s'établiront en Ontario (ElDakiky et Shields, 2009).

Notre *Rapport d'étude et programme de recherche — deuxième publication annuelle* a porté une attention considérable au niveau de scolarité des immigrants. On y signale notamment que 21 % des Ontariennes et des Ontariens ayant un titre de compétences de niveau postsecondaire l'ont obtenu à l'extérieur du Canada. Ce chiffre est légèrement inférieur à celui de la Colombie-Britannique, et il y a un écart important entre ces deux provinces et le reste du Canada. Les immigrants sont beaucoup plus enclins que les autres personnes à posséder un grade universitaire, tandis que l'inverse est vrai dans le cas des personnes qui possèdent un titre de compétences d'un collège ou d'un programme d'apprentissage.

Dans de futurs travaux, nous nous appuierons sur les données désagrégées du Recensement de 2006 pour brosser un tableau plus complet du niveau de scolarité des immigrants et de leurs expériences sur le marché du travail. Nous examinerons les variations dans les niveaux de scolarité postsecondaire entre les principaux groupes d'immigrants, les différences entre hommes et femmes et les différences dans les résultats sur le marché du travail selon le pays où les immigrants ont obtenu leurs titres de compétences de niveau postsecondaire et le moment où ils ont immigré au Canada. Nous nous pencherons également sur la reconnaissance des titres de compétences obtenus à l'étranger.

Le COQES soutient également un projet sur les expériences scolaires et autres des enfants d'immigrants. Les chercheurs aborderont les questions suivantes (i) les différences ethniques dans la participation

économique des enfants d'immigrants, notamment pour ce qui est du niveau de scolarité, de la situation professionnelle et des revenus; (ii) la mesure dans laquelle le capital humain, social et ethnique des parents entre en ligne de compte dans ces différences ethniques; (iii) une comparaison entre l'Ontario et les autres provinces au regard du niveau de scolarité postsecondaire des enfants d'immigrants.

2.2.6 | Sexe[27]

Le plan d'action *Vers des résultats supérieurs* ne comprenait pas le sexe dans son examen de l'accessibilité, mais cet enjeu suscite beaucoup d'intérêt depuis quelque temps. Il est intéressant de constater que, dans la foulée des débats sur l'équité entre les hommes et les femmes qui ont cours depuis quelques décennies, l'attention se porte maintenant sur ce qui arrive aux garçons.

Les femmes étaient traditionnellement sous-représentées dans les études postsecondaires. En 1971 seulement, les hommes composaient 63 % de l'effectif étudiant du premier cycle dans les universités ontariennes. Depuis, les taux de participation aux études postsecondaires ont augmenté pour les deux sexes, mais particulièrement pour les femmes. La parité dans les universités a été atteinte au milieu des années 1980, et en 2006, les femmes représentaient 58 % de l'effectif étudiant du premier cycle, et ce taux n'a pas bougé depuis. La parité au palier de la maîtrise a été atteinte en 1999-2000, tandis que les hommes sont encore plus nombreux que les femmes au palier du doctorat, bien que même cet écart diminue.

Au palier collégial, 53 % de femmes et 47 % d'hommes composaient l'effectif en 2008-2009, et ces proportions sont demeurées relativement stables pendant la dernière décennie. L'apprentissage demeure une composante de l'éducation et de la formation postsecondaires dans laquelle les femmes sont sous-représentées, comptant pour environ 19 % des inscriptions en 2007.

Un examen du taux de scolarité universitaire selon le champ d'études révèle que les femmes sont actuellement plus nombreuses dans plus de la moitié des disciplines, même dans les domaines traditionnellement réservés aux hommes de l'agriculture et des ressources naturelles, des sciences, et des affaires. Cependant, si l'on désagrège les données de ces champs d'études, on se rend compte que certaines tendances persistent :

- dans le domaine des sciences, la majeure partie de l'augmentation du taux de participation des femmes s'est faite dans les sciences de la vie, et non en physique ou en chimie où les hommes demeurent encore plus nombreux;
- le nombre de femmes en génie a diminué au cours de la dernière décennie tandis que le nombre d'hommes a augmenté (données sur l'effectif du MFCU).

Beaucoup de chercheurs et d'intervenants du secteur de l'éducation postsecondaire s'inquiètent de ce qu'un examen des données générales ne donne pas une image complète. Des études nationales menées aux États-Unis qui ont ventilé les données sur les effectifs selon le sexe, la race et le statut socioéconomique montrent différentes tendances selon le sexe pour différents groupes. Au Canada, il a été démontré que l'écart entre les hommes et les femmes au palier universitaire varie selon la race et l'ethnicité, mesurée selon le statut de minorité visible et, comme il en a été question précédemment, selon l'identité autochtone. Ce qui préoccupe, c'est que des groupes particuliers d'hommes et de femmes qui sont à risque ne reçoivent peut-être pas l'attention nécessaire.

De récents projets de recherche sur l'éducation postsecondaire ont tenté de cerner et d'examiner les écarts entre les hommes et les femmes dans les études postsecondaires en favorisant une meilleure compréhension des facteurs déterminants de la participation et du rendement des hommes et des femmes au niveau postsecondaire. Des études démontrent que les tendances attribuées au sexe se manifestent bien avant leur arrivée au palier postsecondaire. Les garçons sont généralement moins prêts à commencer l'école et ont tendance, pendant toutes leurs études primaires et secondaires, à avoir des notes globalement plus basses. Les garçons n'obtiennent pas d'aussi bons résultats aux tests normalisés de lecture et sont plus susceptibles de doubler une année, leurs compétences non cognitives sont plus faibles, ils sont moins motivés à apprendre et plus susceptibles d'abandonner leurs études et, en définitive, prennent plus de temps pour obtenir leur diplôme. Les filles sont plus susceptibles d'avoir des aspirations positives pour l'université que les garçons, et plus de filles s'inscrivent à des cours préuniversitaires offerts dans les écoles secondaires. On a constaté que ces caractéristiques et ces comportements influent sur les décisions que les élèves prennent pour leurs études postsecondaires, l'accès à celles-ci et leur persévérance.

27 Cette section est fondée sur Kerr (2010).

En ce qui concerne les demandes d'admission, il semble que les filles soient plus susceptibles que les garçons de présenter une demande d'admission à l'université et au collège directement de l'école secondaire, tandis que les garçons sont plus intéressés à travailler et ont plus tendance à envisager d'autres itinéraires que les études postsecondaires.

Les différences entre les hommes et les femmes sont également évidentes pour ce qui est des études postsecondaires comme tel. Les femmes sont plus susceptibles de persévérer dans leurs études que les hommes, même dans les programmes d'apprentissage, où elles sont sous-représentées. La persévérance et l'obtention d'un diplôme d'études postsecondaires sont liées aux caractéristiques des étudiantes et des étudiants avant leur arrivée au niveau postsecondaire ainsi qu'à leur application de solides stratégies d'apprentissage pendant leur première année d'études postsecondaires : les décrocheurs ont déjà des résultats médiocres et de la difficulté à étudier pendant leur première année.

La hausse du nombre de femmes qui obtiennent un titre de compétences de niveau postsecondaire a-t-elle amélioré leur situation sur le marché du travail ? Il est clair qu'un niveau de scolarité élevé peut ouvrir la voie à des revenus supérieurs. Or, au regard des résultats économiques d'études supérieures, malgré certaines améliorations, les gains que les femmes ont faits du point de vue des études ne se sont pas traduits en une égalité complète quant aux choix de carrière et aux revenus. L'écart entre les revenus des hommes et des femmes rétrécit depuis les années 1970, mais il continue de favoriser les hommes, bien que des facteurs autres que l'éducation jouent un rôle dans ce cas. Les femmes continuent également d'être sous-représentées dans certaines professions bien rémunérées et de nombreuses tendances traditionnelles dans les choix de carrière subsistent. Même s'ils prennent du retard au regard des études, il semble donc que les hommes ne sont pas défavorisés sur le marché du travail.

Il ne faut pas croire toutefois que le fait que le taux de participation aux études postsecondaires soit plus faible chez les hommes que chez les femmes n'est pas un sujet de préoccupation. Les établissements d'enseignement postsecondaire cherchent peut-être plutôt à accroître la collaboration et les consultations avec le secteur secondaire afin de cerner les facteurs déterminants des décisions des élèves quant à leur destination postsecondaire. Des recherches supplémentaires en Ontario pourraient désagréger davantage les données sur le sexe selon différentes caractéristiques comme le statut socioéconomique, l'ethnicité et la géographie afin d'obtenir des résultats plus nuancés qui permettraient de déterminer quels garçons et quelles filles risquent peut-être de ne pas faire d'études postsecondaires.

2.3 | Observations et recherches en cours au COQES

Le présent chapitre peut se conclure succinctement comme suit : nous savons que la scolarité postsecondaire varie énormément en Ontario entre les groupes démographiques, mais nous ignorons quels progrès sont réalisés pour réduire ces écarts. La preuve que de tels écarts existent vient des données du Recensement de 2006 sur le niveau de scolarité postsecondaire. Cependant, les groupes sous-représentés ne sont pas tous saisis dans ces données et la scolarité postsecondaire est dans tous les cas un indicateur rétrospectif.

Pour pouvoir jauger les progrès réalisés pour combler les écarts, nous devons connaître les taux de participation et d'obtention d'un diplôme des groupes sous-représentés. Cependant, nous ne pouvons pas calculer ces taux parce que nous ne savons pas combien d'étudiantes et d'étudiants des groupes sous-représentés sont inscrits au collège, à l'université et dans des programmes d'apprentissage dans une année donnée. Il existe des estimations, qui sont déclarées dans les ententes pluriannuelles de reddition de comptes et d'autres documents, mais elles ne sont pas regroupées uniformément.

Pour mieux comprendre la question de l'accessibilité de l'éducation postsecondaire en Ontario, il faut d'abord obtenir des données plus fiables. Nous avons abordé cette exigence de trois façons.

1. Exploiter les sources de données nationales
La première approche consiste à exploiter les ensembles de données nationales pour y trouver des renseignements sur la province. Jusqu'à maintenant, les enquêtes qui représentent les principales sources de données, comme l'Enquête nationale auprès des diplômés et l'EJET de Statistique Canada, se font à l'échelle nationale. À titre de province la plus importante du Canada, l'Ontario aura inévitablement un effet important sur les nombres nationaux. Cependant, la population, l'économie et le système d'enseignement postsecondaire de l'Ontario sont suffisamment uniques pour justifier la recherche de tendances portant spécifiquement sur la province, dans la mesure où la

taille des échantillons le permet.

Nous avons parlé au chapitre 1 des trois projets en cours qui utilisent l'END pour examiner la concordance entre l'éducation postsecondaire et les besoins du marché du travail. Dans cette même veine, un deuxième projet entreprendra une analyse étendue de l'accès aux études postsecondaires et de la persévérance pour l'Ontario au moyen de l'EJET. Ce projet a trois volets.

- Le premier volet appliquera à l'Ontario les modèles sur les choix d'études postsecondaires déjà établis à l'échelle nationale. Cette tâche consistera en un examen d'un ensemble élargi de corrélats sur la fréquentation des collèges et des universités, et notamment des indicateurs d'appartenance à des groupes sous-représentés.
- Le deuxième volet examinera plus à fond la structure d'accès pour les groupes sous-représentés. Cette enquête comprendra des comparaisons entre les hommes et les femmes et portera sur les immigrants, les apprenants de première génération, ceux qui proviennent de familles à faible revenu et les étudiantes et étudiants vivant en milieu rural par rapport à ceux vivant en milieu urbain.
- Le troisième volet mettra l'accent sur la persévérance menant à l'obtention d'un diplôme pour l'Ontario, notamment pour les mêmes groupes identifiés.

2. Lier les ensembles de données provinciales sur l'éducation

La deuxième approche consiste à lier les ensembles de données provinciales sur l'éducation. Il existe en Ontario de riches ensembles de données qui touchant maints aspects du processus menant de l'école au marché du travail. Citons, par exemple, les données que possèdent les centres de traitement des demandes d'admission (OUAC et SACO), le Régime d'aide financière aux étudiantes et étudiants de l'Ontario (RAFEO), les conseils scolaires de même que les collèges et les universités publics. Ces renseignements sont recueillis par des organismes indépendants pour leurs propres besoins et peu d'attention est portée aux liens qui pourraient exister avec d'autres renseignements, et c'est compréhensible.

Neanmoins, les chercheurs qui ont obtenu accès à différents ensembles de données importantes ont pu, en réussissant à les lier entre eux, mieux comprendre le système d'éducation postsecondaire de l'Ontario. Nous avons fait remarquer précédemment que Dooley et coll. (2009) ont utilisé des donnees liées pour examiner les effets du revenu familial sur les demandes d'admission aux études postsecondaires, les inscriptions et les choix de programmes. Dans une étude commandée par Collèges Ontario, King et coll. (2009) illustrent également ce que l'on peut apprendre d'ensembles de données liés.

Le COQES soutient deux autres projets d'établissement de liens entre les données. Le premier concerne un regroupement de six collèges de la RGT qui sont intéressés à mieux comprendre les facteurs qui sous-tendent la baisse des effectifs étudiants; ce projet est examiné plus en détail au chapitre 3. Le second est un prolongement du projet pilote mené par Dooley et coll. (2009). Il s'agira d'élargir le nombre d'ensembles de données liés et d'utiliser les renseignements ainsi générés pour étudier d'autres déterminants de l'accès aux études postsecondaires, de la persévérance, de la réussite des étudiantes et des étudiants ainsi que du choix des établissements et des programmes. Il est important de noter que ces deux projets continueront d'examiner les effets de différentes initiatives comme la déréglementation des droits de scolarité et les modifications apportées aux politiques d'aide financière aux étudiantes et aux étudiants.

3. Élaborer une enquête longitudinale portant spécifiquement sur l'Ontario

La troisième approche à adopter pour combler les lacunes en matière de données consiste à concevoir et à mettre en œuvre une enquête statistique portant specifiquement sur l'Ontario qui suivrait un échantillon d'étudiantes et d'étudiants ontariens de la 9e année jusqu'à leurs études postsecondaires (ou le marché du travail selon ce qu'ils auront choisi).

Le COQES collabore avec le groupe d'évaluation des programmes sociaux de l'Universite Queen's pour déterminer s'il est possible de mener une telle enquête. La première étape du projet consiste à consulter les intervenants du secteur. La deuxième consiste à concevoir l'instrument de sondage en faisant fond sur les leçons tirées des consultations auprès des intervenants sur les meilleures techniques de sondage et les processus de mise en oeuvre. La plan du sondage prévoit une enquête ponctuelle auprès des parents d'élèves de 9e année pour obtenir des renseignements sur les revenus des parents, leur profession et leur scolarité, leurs attitudes et leurs attentes par rapport aux études postsecondaires de leurs enfants, leur connaissance de l'aide financière disponible pour les étudiantes et étudiants et des coûts de l'éducation, et l'argent qu'ils mettent de côté pour l'éducation de leurs enfants.

Enfin, le projet donnera des conseils sur la possibilité de

lier différents ensembles de données administratives : données des conseils scolaire, données associées avec le NISO, l'OQRE ou le PISA, données des centres de traitement des demandes d'admission aux collèges et aux universités, données du RAFEO et données des établissements d'enseignement postsecondaire.

Un dernier mot sur le numéro d'immatriculation scolaire de l'Ontario

Dans notre *Rapport d'étude et programme de recherche—deuxième publication annuelle* (Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2009), nous soutenons que « [l]'élaboration d'un ensemble de données approprié serait grandement facilitée par l'utilisation à grande échelle du numéro d'immatriculation scolaire de l'Ontario (NISO) » (p. 115). Nous reconnaissons les problèmes pratiques associés à cette démarche, mais nous demeurons convaincus que la mise en œuvre et la diffusion à grande échelle du NISO sont essentielles pour comprendre et relever bon nombre des défis qui touchent l'éducation postsecondaire.

Chapitre 3

Qualité de l'éducation

La qualité de l'éducation était un élément clé de l'Examen de l'éducation supérieure de l'honorable Bob Rae et occupait une place de choix dans le plan d'action *Vers des résultats supérieurs*. Cependant, le document ne précisait pas ce qu'il entendait par une éducation de qualité, s'appuyant plutôt sur la détermination des intrants et des processus qui pourraient contribuer à donner des résultats plus positifs : augmentation du nombre de professeurs, soutien financier pour l'expansion prévue des écoles de médecine et des études de deuxième et troisième cycles, amélioration des itinéraires à l'intention des étudiantes et des étudiants, et collaboration entre les collèges et les universités.

Dans quelle mesure l'Ontario atteint-il ses objectifs en matière de qualité de l'éducation ?

Pour répondre à cette question nous avons besoin à la fois d'un moyen de mesurer la qualité de l'éducation et de cibles ou de repères pour comparer le rendement réel. Malheureusement, il est difficile de remplir ces conditions.

Selon le *Rapport d'étude et programme de recherche—deuxième publication annuelle* (Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2009), un système d'éducation de qualité comprend deux caractéristiques fondamentales. Il s'agit, en premier lieu, d'un enseignement et d'un apprentissage efficaces, que nous interprétons comme des programmes qui donnent des résultats d'apprentissage clairement définis. Dans la foulée de la discussion du chapitre 1, ces résultats comprendraient la bonne combinaison de connaissances et de compétences génériques et spécifiques. La seconde caractéristique c'est que la grande majorité des étudiantes et des étudiants obtiendront leur diplôme et ce, dans un délai raisonnable.

Ces caractéristiques correspondent étroitement à la description que donnait récemment le président de la fondation Lumina for Education des États-Unis, Jamie Merisotis (14 octobre 2009) : [traduction] « Pour la fondation Lumina, des titres de compétences de grande qualité comme des grades et des certificats assortis de résultats d'apprentissage bien définis qui fournissent aux étudiantes et aux étudiants des itinéraires clairs vers l'enseignement supérieur et l'emploi. » Il soutient que l'objectif véritable de l'éducation supérieure est de doter les étudiantes et étudiants des outils dont ils ont besoin pour réussir dans la vie. Toujours selon M. Merisotis, la qualité doit être un indicateur de ce que les étudiants *apprennent* réellement et de ce qu'ils peuvent *accomplir* avec les connaissances et les compétences acquises.

Il n'existe pas d'indicateur de la qualité de l'éducation facilement disponible qui correspond à cette définition et, partant, aucune cible ni aucun repère évidents. La difficulté la plus importante consiste à jauger les résultats d'apprentissage, mais la prudence est de mise pour l'évaluation des taux d'obtention d'un diplôme et des délais nécessaires pour terminer ses études. Il existe quelques pistes de solution prometteuses qui, si elles sont bien interprétées, peuvent donner un aperçu utile de la qualité de l'éducation en Ontario. Nous les examinons dans les sections qui suivent.

Le COQES a aussi pour mandat de collaborer avec les collèges et les universités pour cerner et faire connaître les pratiques prometteuses pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Nous concluons donc le présent chapitre en faisant un survol des travaux en cours.

3.1 | Résultats d'apprentissage

Pour que l'experience pédagogique soit de qualité, il est nécessaire d'avoir des objectifs d'apprentissage clairement établis.

C'est certainement le cas dans le système d'éducation postsecondaire de l'Ontario. Le Cadre de classification des titres de compétences de l'Ontario[28] énonce les résultats d'apprentissage prévus pour tous les programmes d'enseignement postsecondaire menant à un certificat, à un diplôme et à un grade qui relèvent du gouvernement de l'Ontario. Le Cadre comprend deux sections :

- les « Descriptions des titres de compétences », qui donnent des renseignements de base comme la durée typique des programmes et les conditions d'admission habituelles pour chaque titre de compétences, du certificat au doctorat;
- les « Normes de qualification », qui décrivent les résultats d'apprentissage au moyen de catégories communément utilisées à l'échelle internationale, dont profondeur et ampleur des connaissances, connaissance des concepts et des méthodologies, aptitudes à communiquer, application des connaissances, habiletés professionnelles et autonomie, et connaissance des limites de ses connaissances.

On s'attend à ce que les établissements intègrent ces normes dans leurs cours et leurs programmes.

La difficulté consiste à déterminer si ces objectifs d'apprentissage sont en fait atteints. Deux formules peuvent être utilisées à cette fin : assurance de la qualité et indicateurs quantitatifs. Nous en parlons dans les sections qui suivent.

28 Accessible à http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/postsec/cqf.html.

3.2 | Assurance de la qualité

La première formule, l'assurance de la qualité, repose sur la prémisse selon laquelle de bons processus donnent de bons résultats. Si l'on accepte cette prémisse, la question qui se pose alors est la suivante : l'Ontario a-t-il de bons processus d'assurance de la qualité ?

3.2.1 | Processus d'assurance de la qualité utilisés par l'Ontario

L'Ontario dispose d'une série complète de processus d'assurance de la qualité. Ceux-ci sont décrits en détail dans le *Rapport d'étude et programme de recherche—deuxième publication annuelle* (Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2009), si bien que les paragraphes qui suivent sont à toutes fins utiles un sommaire et une mise à jour.

Deux processus d'assurance de la qualité s'appliquent aux collèges de l'Ontario. Le Service de validation des titres de compétences (SVTC) est responsable de l'assurance de la qualité des programmes. Le SVTC utilise un processus d'évaluation. Les collèges soumettent leurs propositions de programmes au SVTC, qui les juge selon un document cadre du ministère. C'est à l'Audit des mécanismes d'assurance de la qualité des programmes (AMAQP) qu'incombe l'assurance de la qualité des établissements. L'AMAQP utilise une stratégie d'audit en vertu de laquelle les programmes de chaque établissement font l'objet d'un audit cyclique mené par un organisme externe. Le comité rend compte au conseil de gestion de l'AMAQP, qui produit le rapport final.

La Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire (CEQEP) évalue les demandes présentées par les collèges pour offrir des programmes menant à un grade. Utilisant un mécanisme d'évaluation, la CEQEP demande à un jury de spécialistes d'évaluer la qualité de chaque programme comparativement aux normes du Conseil puis présente sa recommandation au ministre qui prend la décision finale.

Dans le cas des universités, il y a également deux processus d'assurance de la qualité, l'un pour les programmes de premier cycle et l'autre pour les programmes des deuxième et troisième cycles. Cependant, cette situation devrait changer sous peu. À l'heure actuelle, les programmes du premier cycle sont soumis à l'Undergraduate Program Review Audit Committee (UPRAC), qui relève des vice-recteurs de l'enseignement. Comme son nom l'indique, l'UPRAC utilise un processus d'audit. Les processus d'assurance de la qualité des programmes de chaque établissement font l'objet d'un audit cyclique mené par une équipe d'examen externe. Les rapports finaux sont présentés au groupe des vice-présidents qui ont la responsabilité de prendre les mesures de suivi au besoin.

Le Conseil ontarien des études supérieures (COES) est responsable de l'assurance de la qualité des programmes d'études des cycles supérieurs. Le COES utilise un mécanisme d'évaluation. Les programmes existants sont évalués tous les sept ans et doivent être approuvés pour être reconduits. Les nouveaux programmes proposés doivent être évalués et approuvés avant qu'un établissement ne puisse les offrir.

Le Conseil des universités de l'Ontario a entamé un examen intensif du processus d'assurance de la qualité parce qu'on craignait que le processus du COES, bien que très minutieux et efficace, ne devienne de plus en plus encombrant et coûteux. Aucun détail sur les processus révisés d'assurance de la qualité n'était disponible au moment de la rédaction du présent document (décembre 2009).

Deux autres fournisseurs de services d'éducation postsecondaire de l'Ontario méritent qu'on en fasse mention : les fournisseurs de l'extérieur de la province et les collèges privés de formation professionnelle. Le CEQEP est chargé d'évaluer les programmes proposés par les fournisseurs de l'extérieur de la province, et suit à peu près le même processus que dans le cas des programmes des collèges menant à un grade. Le ministère est directement responsable de la supervision des fournisseurs privés.

3.2.2 | Observations

Aucune approche n'est meilleure qu'une autre en matière d'assurance de la qualité. Il n'y a donc pas de norme évidente pour juger le système de l'Ontario. Cependant, il est tout à fait justifié de croire qu'il y a en Ontario des processus, ou qu'il y en aura bientôt, qui conviennent à la combinaison d'universités, de collèges et de fournisseurs de l'extérieur de l'Ontario portant spécifiquement sur la province. Par conséquent, si l'on accepte la prémisse selon laquelle les bonnes pratiques donnent de bons résultats, les observateurs peuvent avoir entièrement confiance en la qualité de l'éducation postsecondaire en Ontario.

Un avantage de l'assurance de la qualité c'est qu'elle peut être appliquée à l'échelle des établissements et au palier du système. Un établissement satisfait aux attentes lorsqu'il passe avec succès l'examen ou l'audit de comités et de leurs organismes de réglementation. Par extension, le système dans son ensemble satisfait aux attentes de qualité si tous les établissements satisfont aux attentes.

Cette caractéristique suppose la possibilité d'intégrer les résultats des processus d'assurance de la qualité dans les ententes pluriannuelles de reddition de comptes à l'échelle du système. Ce faisant, les établissements rendraient compte des résultats de toute intervention une fois par année et mettraient à jour leurs rapports des années précédentes. Ces rapports seraient ensuite regroupés en vue de la préparation d'un sommaire descriptif pour l'ensemble du secteur en portant une attention particulière aux éléments communs des examens. Nous reviendrons sur cette suggestion au chapitre 4.

3.3 | Indicateurs quantitatifs

Une autre approche en matière d'évaluation de la qualité de l'apprentissage consiste à utiliser des indicateurs quantitatifs. Dans notre *Rapport d'étude et programme de recherche—deuxième publication annuelle*, nous soutenions que la valeur ajoutée constituait la norme idéale pour mesurer la qualité de l'éducation, c'est-à-dire les connaissances et les compétences que les étudiantes et étudiants possèdent à la fin de leurs études comparativement à celles qu'ils avaient au moment de leur admission. Les moyens de mesurer la valeur ajoutée sont complexes et coûteux à produire, mais nous constatons avec encouragement que la fondation Lumina for Education s'est engagée à en faire la promotion.

Entre-temps, nous n'avons que des indicateurs substituts pour mesurer la qualité de l'apprentissage. Comme il en est question dans les paragraphes qui suivent, certaines approches, si elles sont interprétées comme il convient, semblent donner un aperçu utile de la qualité de l'éducation postsecondaire de l'Ontario.

3.3.1 | Collèges

Trois sondages sont menés annuellement pour les besoins de l'Indicateur de rendement. Les collèges utilisent les données de l'Indicateur de rendement pour les examens internes des programmes, à titre de mesure de la réussite des interventions, et pour le recrutement des étudiantes et des étudiants. Le ministère verse une petite somme en fonction des résultats. Nous croyons que ces sondages, si leurs résultats sont interprétés comme il convient, constituent d'utiles indicateurs de la qualité globale de l'éducation dans les collèges de l'Ontario.

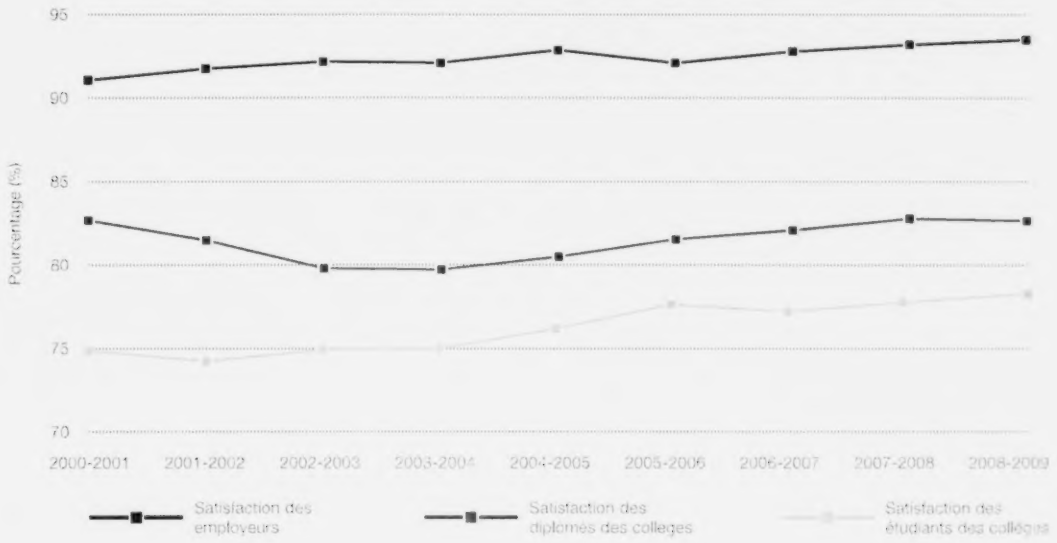
Le Sondage sur la satisfaction des étudiantes et étudiants est donné à toute la population étudiante ayant au moins terminé un premier semestre. À la question sommaire (no° 47), on demande aux étudiantes et aux étudiants de noter l'importance de leur expérience générale au collège et leur satisfaction par rapport à celle-ci. Par ailleurs, la question sommaire (no° 34) du Sondage sur la satisfaction des personnes diplômées demande aux répondants : « Quel est votre degré de satisfaction face à l'utilité de votre formation collégiale pour atteindre vos objectifs après l'obtention de votre diplôme ? » et la question sommaire du Sondage sur la satisfaction des employeurs est la suivante : « En général, quel est votre degré de satisfaction par rapport à l'ensemble de la préparation scolaire que cet(te) employé(e) a reçue pour le genre d'emploi qu'il/elle occupe/occupait ? ».

La figure 3.1 montre les résultats provinciaux moyens pour les trois questions sommaires pour la période 2000-2001 à 2008-2009. Les résultats sont remarquablement uniformes d'un sondage à l'autre et d'une année à l'autre. Il est intéressant de constater que les notes des employeurs sont toujours les plus élevées, plus de 90 % se disant constamment « satisfaits » ou « très satisfaits » de la préparation scolaire de leurs employés[29]. Chez les personnes diplômées, le taux de satisfaction est légèrement inférieur, mais les taux de satisfaction se situent entre 80 % et 85 %. Les taux de satisfaction chez les étudiantes et étudiants sont les plus bas des trois groupes, mais ils se situent tout de même entre 75 % et 80 %, avec une légère tendance à la hausse.

Il est utile d'examiner de plus près le Sondage sur la satisfaction des étudiantes et étudiants. Cet instrument donne des résultats pour quatre questions cadres. La première de celles-ci (no° 14) demande aux étudiantes et aux étudiants d'indiquer dans quelle mesure le programme qu'ils ont choisi leur procure, selon eux, les connaissances et les compétences qui leur seront utiles dans leur future carrière. La deuxième question cadre (no° 26) sert à vérifier comment les étudiantes et étudiants perçoivent la qualité globale des expériences d'apprentissage dans leur programme. La troisième question sommaire (no° 44) demande aux étudiantes et aux étudiants leur avis sur la qualité globale des installations et des ressources de leur établissement et tandis que la quatrième question sommaire (no° 45) leur demande d'évaluer la qualité globale des services.

29 Nous avons fait remarquer précédemment qu'il faut avoir la permission des employés avant de communiquer avec les employeurs, si bien qu'il peut y avoir un biais vers le haut.

FIGURE 3.1
Taux de satisfaction des employeurs, des diplômés et des étudiants, 2000-2001 à 2008-2009
(pourcentage de répondants « satisfaits » ou « très satisfaits »)



Les figures 3.2 à 3.5 montrent les scores moyens et les intervalles de confiance des réponses à ces quatre questions pour la période allant de 2002 à 2008. Plus de 87 % des répondants en 2008, en hausse légère par rapport aux années précédentes, ont déclaré être « satisfaits » ou « très satisfaits » des connaissances et des compétences qu'ils acquéraient dans les cours de leurs programmes et indiqué qu'elles leurs seraient utiles dans leur future carrière, en légère hausse par rapport aux années antérieures. Cette estimation se rapproche tout à fait de la valeur dans la population comme l'indiquent les étroits intervalles de confiance. Les intervalles de confiance rétrécissent légèrement pendant la période.

La satisfaction quant à la qualité de l'expérience d'apprentissage (figure 3.3) est également très élevée, plus de 82 % des répondants en 2008 s'étant déclarés « satisfaits » ou « très satisfaits ». Les évaluations des installations, des ressources et des services (figures 3.4 et 3.5) sont légèrement inférieures, même si plus de 70 % des répondants se sont dits « satisfaits » ou « très satisfaits » en 2008, une hausse par rapport au résultat de deux tiers enregistré en 2000-2001. Encore une fois, l'estimation de l'échantillon se rapproche de celle de la population en général et les intervalles de confiance se resserrent très légèrement avec le temps.

On pourrait avoir confiance que ces résultats de sondage constituent des indicateurs significatifs de la qualité de l'éducation s'il était possible de démontrer qu'ils contribuent à expliquer des résultats réels comme les taux d'obtention d'un diplôme. Des recherches internes menées au COQES (McCloy et Zhao, 2009) regroupent les données des sondages menés auprès des étudiantes et des étudiants au niveau des établissements et des programmes puis comparent ces résultats regroupés aux taux d'obtention d'un diplôme au niveau des établissements et des programmes. Des données sont disponibles pour la période 2002-2003 à 2008-2009.

Les taux d'obtention d'un diplôme au niveau des programmes varient grandement selon le groupe démographique, la matière, le genre de titre de compétences, etc., si bien que les auteurs utilisent une analyse de régression pour vérifier l'importance des influences séparées. Les taux d'obtention d'un diplôme au niveau des programmes constituent la variable dépendante. Il y a trois séries de variables indépendantes : caractéristiques des étudiants,

FIGURE 3.2
Pourcentage d'étudiants des collèges de l'Ontario qui croient que leur programme leur apporte des connaissances et des compétences qui leur serviront dans leur future carrière (« satisfaits » ou « très satisfaits »), 2000 à 2008

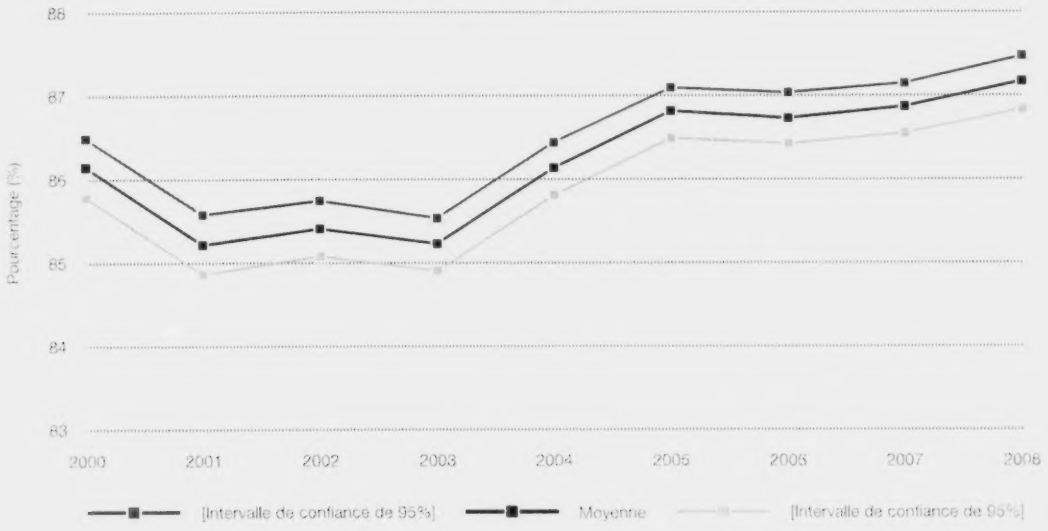


FIGURE 3.3
Pourcentage d'étudiants des collèges de l'Ontario « satisfaits » ou « très satisfaits » de la qualité de leur expérience pédagogique, 2000 à 2008

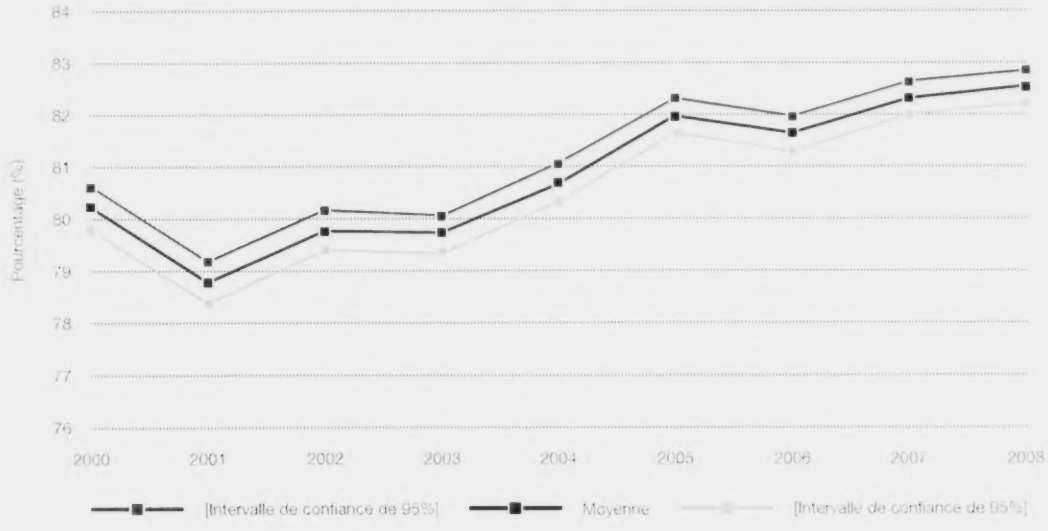


FIGURE 3.4
Pourcentage d'étudiants des collèges de l'Ontario « satisfaits » ou « très satisfaits » de la qualité des installations et des ressources de leur collège, 2000 à 2008

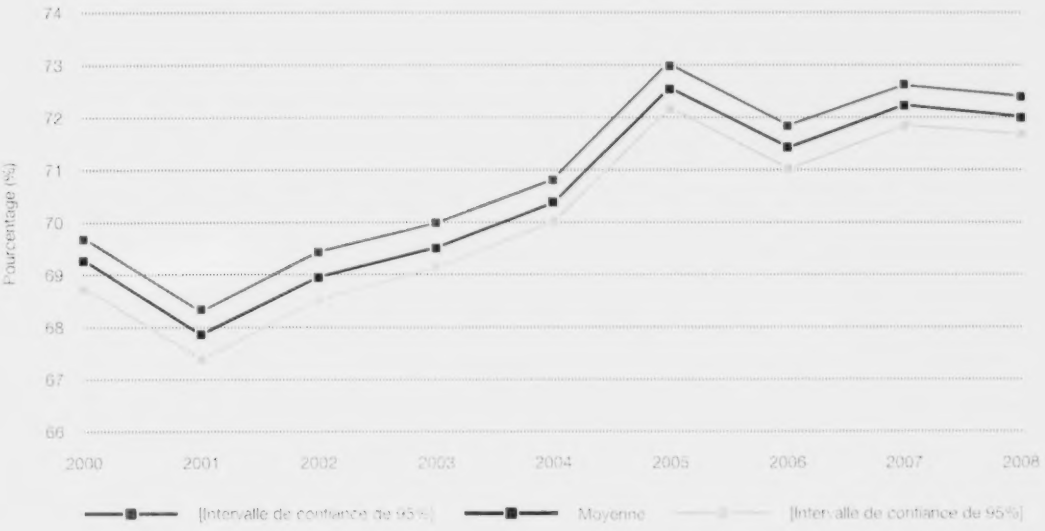
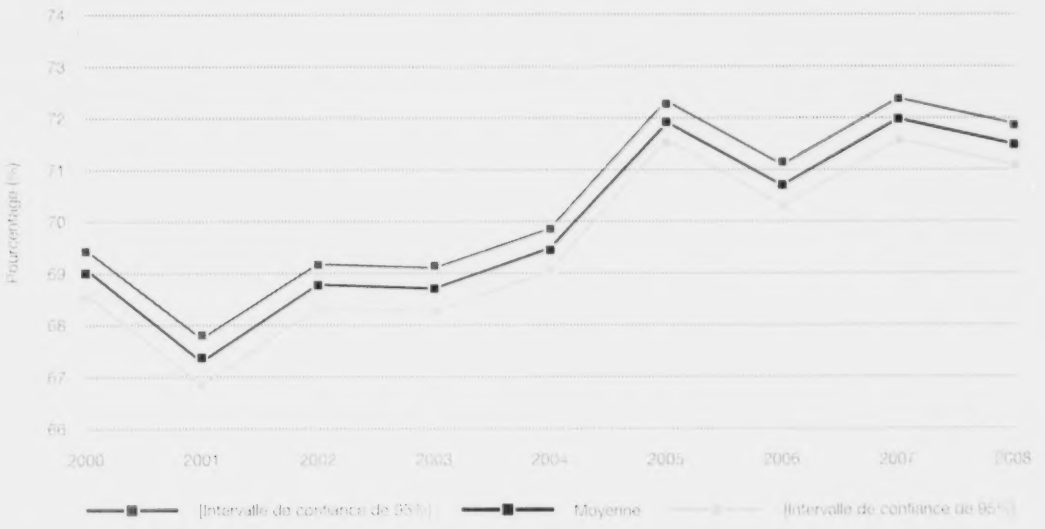


FIGURE 3.5
Pourcentage d'étudiants des collèges de l'Ontario « satisfaits » ou « très satisfaits » de la qualité générale des services de leur collège, 2000 à 2008



caractéristiques des collèges et des programmes, et taux de satisfaction des étudiants. Cette dernière série comprend les réponses à des questions spécifiques regroupées en quatre catégories : conception des programmes, professeurs, expérience d'apprentissage, et services et installations.

En normalisant les caractéristiques des étudiants et celles des collèges et des programmes, les auteurs constatent que les taux d'obtention d'un diplôme sont liés de manière positive et importante à la satisfaction des étudiantes et des étudiants par rapport aux compétences générales et aux compétences spécifiques à la carrière choisie qu'ils acquièrent. Il est intéressant de constater que les taux d'obtention d'un diplôme sont corrélés négativement et de manière significative au taux de satisfaction par rapport à différents services pédagogiques spéciaux comme le tutorat et le counseling entre pairs, ce qui donne à penser que ces services sont surtout utilisés par des étudiantes et des étudiants à risque. La corrélation avec la satisfaction par rapport aux services non pédagogiques comme les loisirs et la sécurité est positive comme on peut s'y attendre.

Malheureusement, il n'y a pas de résultats de sondage semblables pour les collèges dans d'autres provinces ou pays. Il n'est donc pas possible de faire des comparaisons pour l'Ontario. Les collèges de l'Ontario sont suffisamment uniques quant à leur mandat et à leur rapport avec les universités pour que de telles comparaisons ne soient pas utiles de toute façon.

3.3.2 | Universités

Les universités de l'Ontario font l'objet de deux grands sondages dont les résultats, s'ils sont interprétés correctement, procurent des renseignements utiles sur la qualité de l'enseignement et l'apprentissage.

Enquête nationale sur la participation étudiante (ENPE)

L'évaluation de la participation constitue un moyen prometteur de mesurer la qualité. Beaucoup d'études associent la participation des étudiantes et des étudiants aux résultats d'apprentissage[30] et beaucoup de travail a été accompli pour élaborer des instruments de sondage pour mesurer la participation.

L'ENPE est l'instrument d'évaluation de la participation des étudiantes et des étudiants universitaires le plus important pour les universités. Onze universités canadiennes y ont participé en 2004, dont sept de l'Ontario. En 2006, 31 universités canadiennes y ont participé, dont les 19 de l'Ontario. En 2008, 38 établissements du Canada y ont participé dont, encore une fois, les 19 universités et une affiliée de l'Ontario. La participation à l'ENPE est si importante qu'il est possible de comparer les résultats entre les provinces et de commencer à envisager des changements à certaines universités à plus ou moins long terme.

Les résultats de l'ENPE[31] pour les étudiantes et étudiants de première et de quatrième année pour 2006 ont été discutés en détail dans le *Rapport d'étude et programme de recherche—deuxième publication annuelle* (Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2009). On y comparait d'abord la moyenne de toutes les universités ontariennes aux moyennes de certaines universités canadiennes et des établissements homologues de la classification Carnegie. Ces résultats ont démontré que les scores de l'Ontario pour les cinq repères étaient légèrement supérieurs à ceux des autres universités canadiennes, mais sauf quelques exceptions, prenaient du retard par rapport aux établissements de la classification Carnegie. Lorsque les comparaisons se limitaient aux universites de recherche, la comparaison avec les homologues canadiens donnait des résultats plus complexes et le retard noté par rapport aux établissements de la classification Carnegie était plus prononcé.

Les résultats de l'ENPE de 2008 sont maintenant disponibles. Les figures 3.6 et 3.7 montrent des scores moyens pour les cinq repères pour l'Ontario, les autres provinces et les établissements de la classification Carnegie pour les étudiantes et étudiants de première et de quatrième année respectivement. Les résultats de 2008 sont semblables à ceux des années précédentes. Il n'y a de différence importante entre la moyenne ontarienne et celle des universités des autres provinces pour aucun des cinq repères dans le cas des étudiantes et des étudiants de première année. On notera que les établissements canadiens prenaient du retard sur les établissements de la classification Carnegie dans tous les cas.

Les résultats pour les étudiantes et étudiants de quatrième année sont eux aussi généralement semblables. Les universités canadiennes et ontariennes obtiennent les mêmes résultats que les établissements de la classification Carnegie dans trois catégories, mais

30 Voir CCI Research Inc. (2009), les renvois et la bibliographie annotée que l'ouvrage contient.

31 Les données de l'ENPE sont disponibles au public uniquement par établissement et seulement pour cinq repères, contrairement à celles des sondages menés dans les collèges dont toutes les réponses individuelles (sans identificateurs personnels) à chaque question sont disponibles.

FIGURE 3.6
Comparaison des scores moyens aux repères des universités de l'Ontario, des universités canadiennes et des universités de la classification Carnegie, 2008, ENPE, étudiants de première année

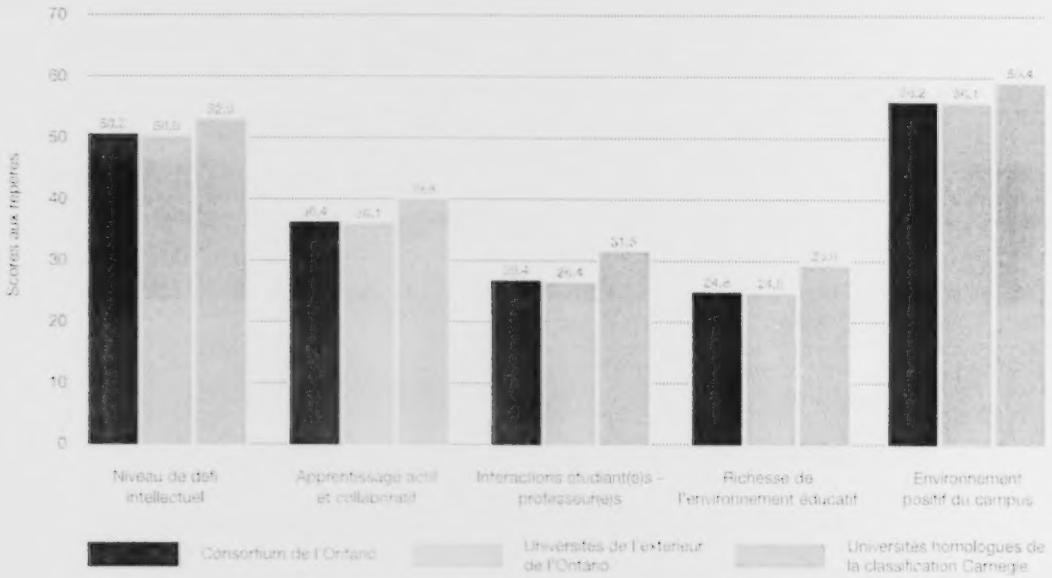
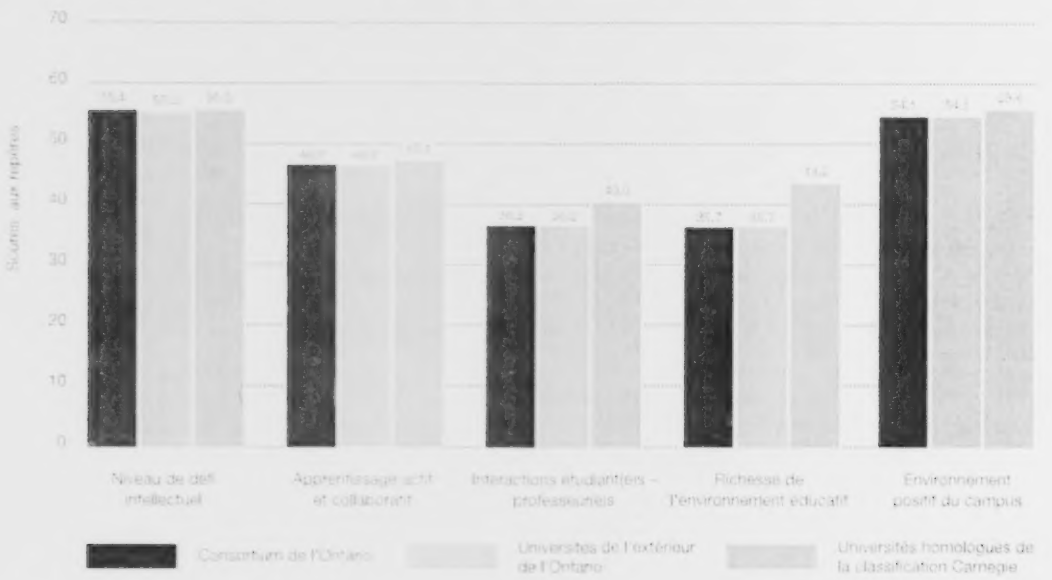


FIGURE 3.7
Comparaison des scores moyens aux repères des universités de l'Ontario, des universités canadiennes et des universités de la classification Carnegie, 2008, ENPE, étudiants de quatrième année



traînent derrière eux dans deux autres : « interactions étudiant(e)s–professeur(e)s » et « richesse de l'environnement éducatif ».

La figure 3.8 montre la fourchette des résultats entre les universités de l'Ontario pour chacun des cinq repères pour les étudiantes et étudiants de première et de quatrième année. Les établissements ne sont pas identifiés dans le graphique pour renforcer le fait que les scores de l'ENPE ne devraient pas servir à des fins de classement. Dans quatre cas, le vecteur des résultats des étudiants de quatrième année est supérieur à celui des étudiants de première année, sauf pour le repère « environnement positif du campus ». Ces tendances ne sont pas surprenantes. Pour de nombreux étudiants et étudiantes, l'expérience consiste en grands amphithéâtres de cours pendant la première année puis en séances plus interactives en petits groupes dans les années supérieures. Le résultat pour ce qui est de l'« environnement positif du campus » traduit probablement le fait que de nombreux services de soutien sur le campus sont destinés aux étudiantes et aux étudiants de première année.

Les écarts les plus importants se retrouvent pour les repères « environnement positif du campus », « apprentissage actif et collaboratif », et « interactions étudiant(e)s–professeur(e)s ». Ils sont moindres pour le « niveau de défi intellectuel » et la « richesse de l'environnement éducatif ». Il n'y a pas d'explication évidente pour ces différences.

La figure 3.9 montre l'écart des résultats pour la question sommaire qui demande aux étudiantes et aux étudiants de noter l'ensemble de leur expérience scolaire. Le premier vecteur s'applique aux étudiantes et aux étudiants de première année tandis que le second vise ceux de quatrième année. Le taux global de satisfaction chez les étudiantes et étudiants de première année varie de 70 % d'étudiantes et d'étudiants qui se disent « satisfaits » ou « très satisfaits » à plus de 90 %. Dans le cas des étudiantes et des étudiants de quatrième année, il varie de 65 % à 90 %. Le coefficient de corrélation de rang de Spearman pour les deux séries de classements est de 0,89, et le coefficient tau-b de Kendall est de 0,73 (après correction pour tenir compte des égalités). Dans les deux cas, l'hypothèse d'indépendance des classements est rejetée.

Comme les résultats de l'ENPE sont disponibles pour 17 universités ontariennes pour 2006 et 2008, il est possible d'examiner les changements survenus sur une certaine période dans les indicateurs de participation des étudiantes et des étudiants. Les figures 3.10 et 3.11 montrent les résultats pour le repère « apprentissage actif et collaboratif » pour les étudiantes et étudiants de première année et de quatrième année respectivement, tandis que les figures 3.12 et 3.13 présentent les mêmes renseignements pour le repère « interactions étudiant(e)s–professeur(e)s ». Les résultats pour les trois autres repères ne sont pas présentés.

Dans le cas du repère « apprentissage actif et collaboratif », les résultats pour les étudiantes et étudiants de première année ont augmenté entre 2006 et 2008 dans 9 cas, ont diminué dans 3 et sont demeurés essentiellement inchangés dans 5 cas. Chez les étudiantes et étudiants de quatrième année, les résultats étaient plus stables, augmentant dans 6 cas, diminuant dans 2 et demeurant essentiellement inchangés dans 9 cas.

La figure 3.12 montre beaucoup de mouvement. Les résultats pour les étudiants de première année dans le cas du repère « interactions étudiant(e)s–professeur(e)s » ont augmenté dans 14 cas, diminué dans 2 et demeurés sensiblement inchangés dans 1 cas. Ces résultats peuvent être transposés pour les étudiants de quatrième année. En effet, les scores ont augmenté entre 2006 et 2008 dans 13 cas, diminué dans 2 et demeurés sensiblement inchangés dans 2 cas. On ne peut dire exactement ce qui explique ces variations.

Enquête auprès des étudiants à la maîtrise et au doctorat (EEMD)

Comme son nom l'indique, cette enquête canadienne a été conçue pour obtenir un aperçu de l'expérience des étudiantes et des étudiants à la maîtrise et au doctorat. Au total, 28 universités canadiennes y ont participé pendant la session d'hiver de 2007, dont 16 de l'Ontario.

L'EEMD a recueilli une somme importante de renseignements. Les données démographiques comprennent le sexe, l'âge, le profil familial, l'appartenance à une minorité visible, l'identité autochtone et la situation de logement. On demandait aux étudiantes et aux étudiants quelle était leur source d'aide financière et le montant de leur dette d'études. Ils devaient également noter différentes ressources universitaires comme les bibliothèques, les laboratoires de recherche, les installations sportives et le processus d'inscription.

Les répondants indiquaient le niveau de leur programme, leur secteur disciplinaire, l'année d'études et leur statut actuel dans le programme. On leur demandait également de noter un certain nombre d'aspects de leur programme, notamment le niveau de compétence des professeurs, la qualité générale de l'enseignement

FIGURE 3.8
ENPE 2008, résultats pour les universités de l'Ontario pour 5 repères, étudiantes et étudiants de première et de quatrième année

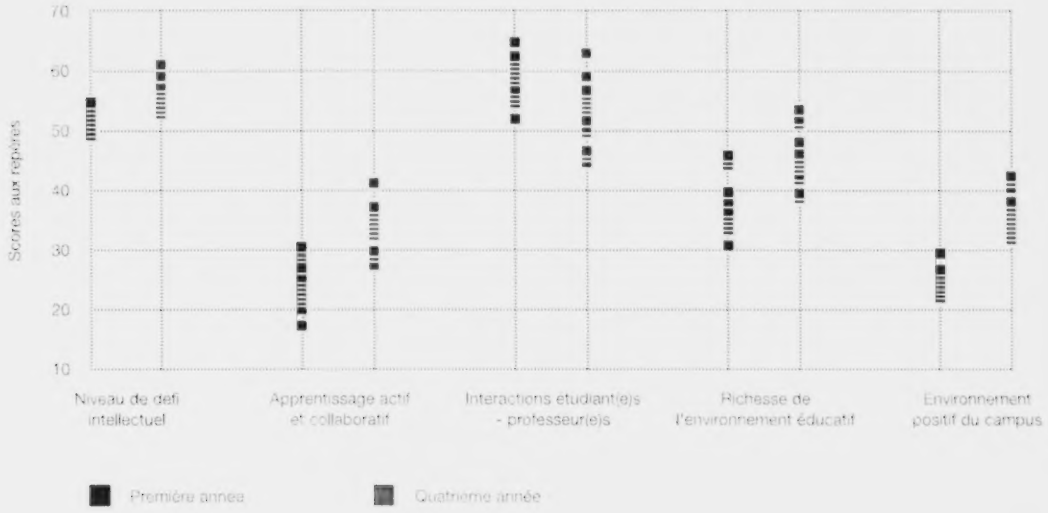


FIGURE 3.9
Pourcentages (%) d'étudiantes et d'étudiants des universités de l'Ontario qui qualifient l'ensemble de leur expérience pédagogique de « bonne » ou d' « excellente »

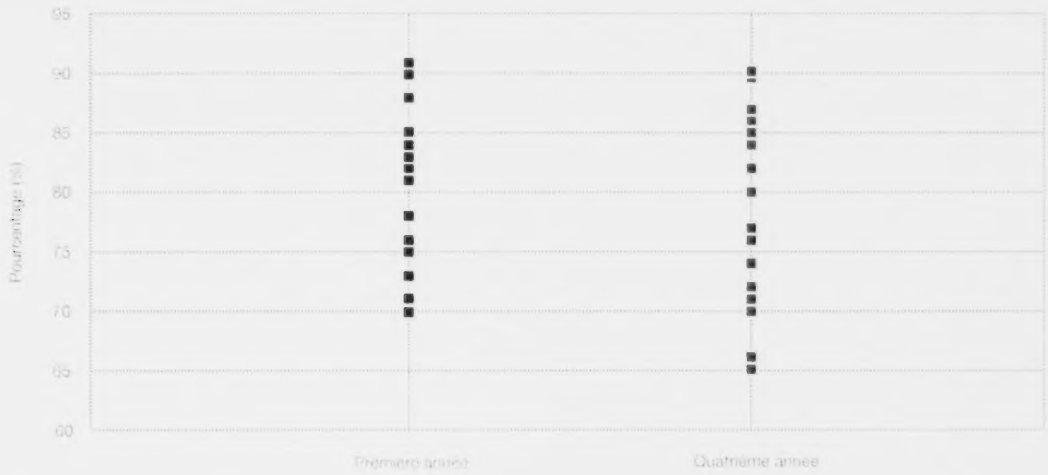


FIGURE 3.10
Apprentissage actif et collaboratif, résultats pour les étudiantes et étudiants de première année, ENPE 2006 et 2008, universités de l'Ontario

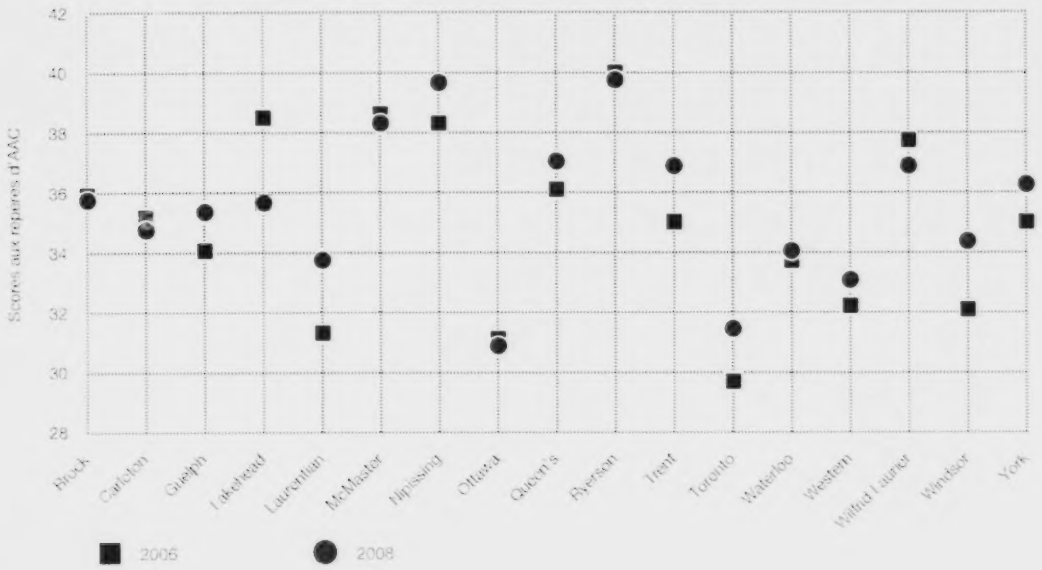


FIGURE 3.11
Apprentissage actif et collaboratif, résultats pour les étudiantes et étudiants de quatrième année, ENPE 2006 et 2008, universités de l'Ontario

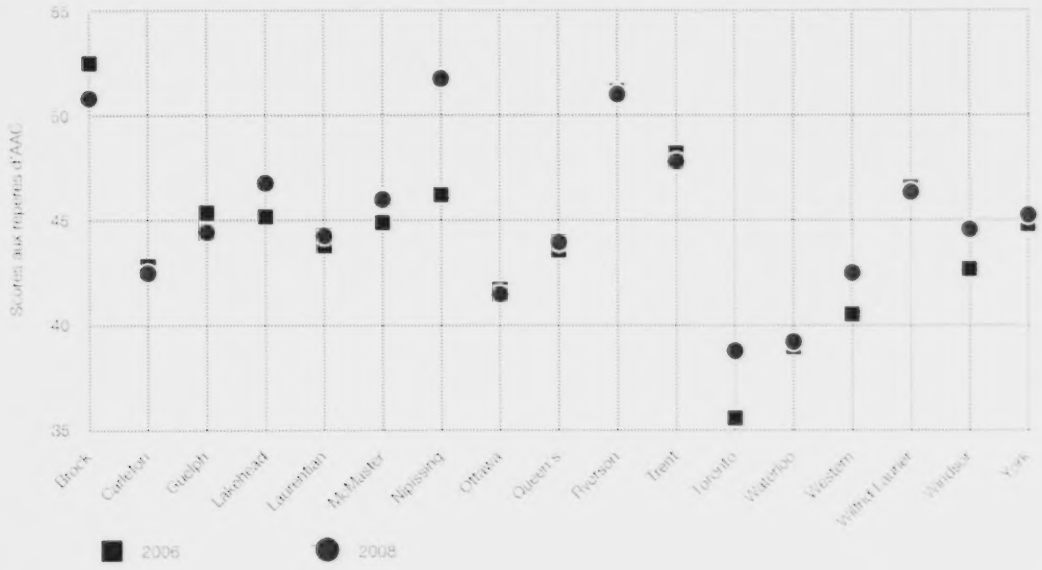


FIGURE 3.12
Interactions étudiant(e)s - professeur(e)s, résultats pour les étudiantes et étudiants de première année, ENPE 2006 et 2008, universités de l'Ontario

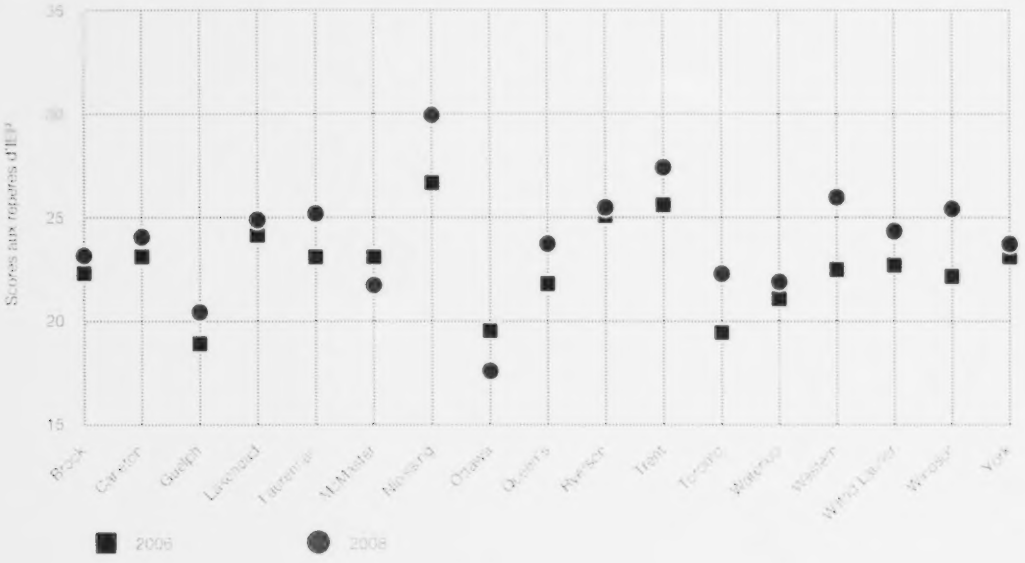


FIGURE 3.13
Interactions étudiant(e)s - professeur(e)s, résultats pour les étudiantes et étudiants de quatrième année, ENPE 2006 et 2008, universités de l'Ontario

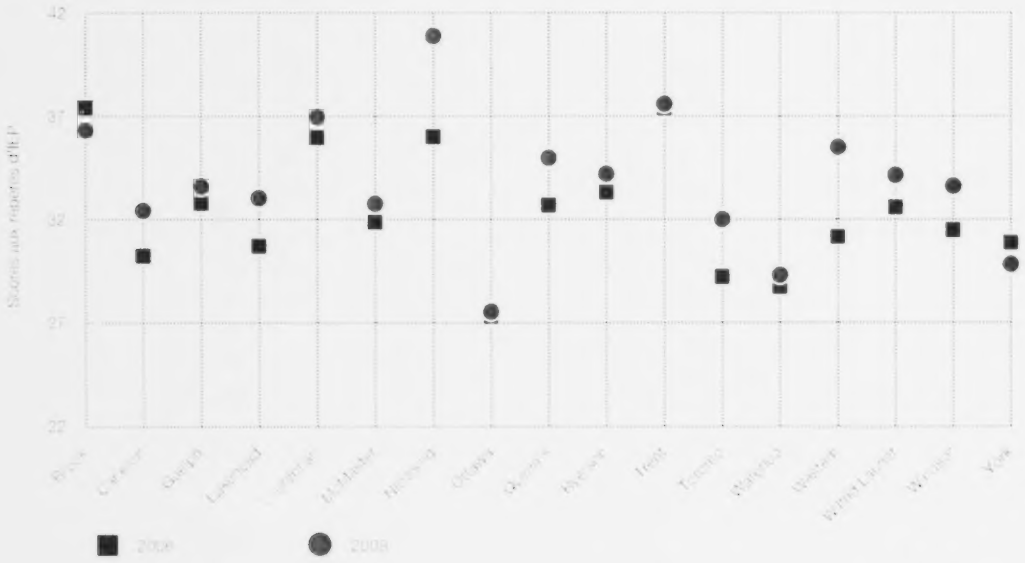
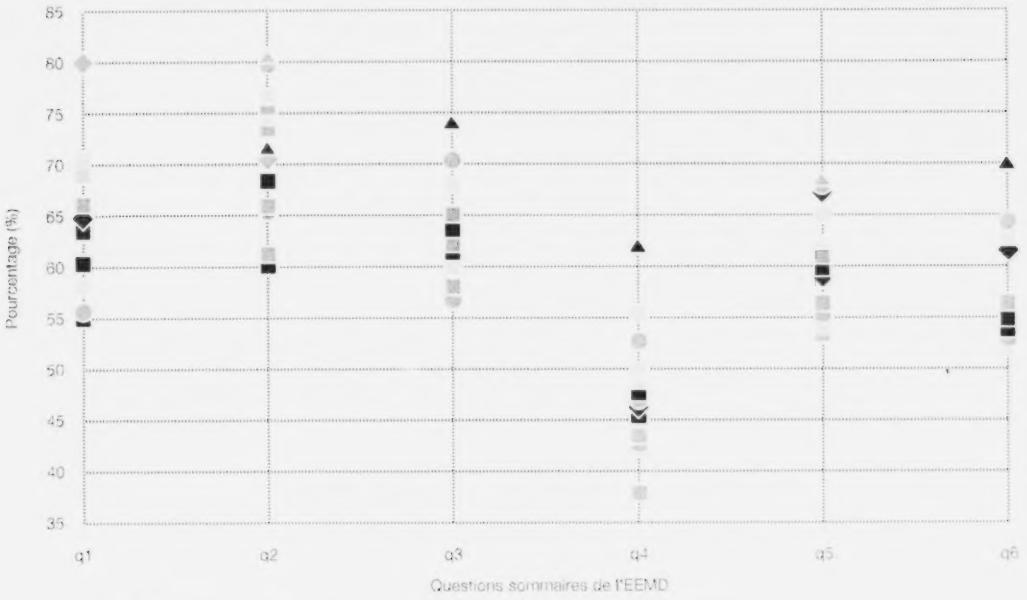


FIGURE 3.14
Répartition des résultats aux six questions sommaires de l'Enquête auprès des étudiants à la maîtrise et au doctorat, 2008

Source : compilation des EEMD 2008.



q1 - q2 — Pourcentage d'étudiants ayant répondu « sans aucun doute » ou « probablement »

q3 - q6 — Pourcentage d'étudiants ayant répondu « excellente » ou « très bonne »

dispensé par les professeurs, la possibilité de travailler en équipe et de collaborer avec d'autres étudiants ainsi que leur avis sur la supervision de thèse.

L'enquête comptait six questions sommaires. On demandait aux étudiantes et aux étudiants d'indiquer s'ils choisiraient la même université s'ils devaient recommencer leurs études aux cycles supérieurs (q1) et s'ils recommanderaient l'université qu'ils avaient choisie à une personne intéressée par le même programme qu'eux (q2). Les étudiantes et étudiants devaient (q3), également noter la qualité de leur expérience scolaire de la vie étudiante (q4) et du programme d'études de l'université (q5). Enfin, on leur demandait de faire une évaluation de leur expérience générale (q6).

Les universités ontariennes présentent les résultats à ces questions sommaires dans la base de données « Données universitaires communes de l'Ontario ». La figure 3.14 présente une ventilation des résultats[32]. Le pourcentage de répondants qui ont déclaré qu'ils « choisiraient « sans aucun doute » ou « probablement la même université s'ils devaient recommencer leurs études aux cycles supérieurs varie entre 55 % et 80 %, et cette variation est très semblable à celle de la question de savoir si les étudiants recommanderaient l'université qu'ils ont choisie à une personne intéressée par le même programme qu'eux. Le pourcentage de répondants qui ont qualifié leur expérience scolaire globale d' « excellente » ou de « très bonne » allait de 55 % à 75 %. Les réponses à la question sur l'expérience de vie étudiante affichent une baisse significative, allant de moins de 40 % à 60 %. Les pourcentages des deux dernières questions (qualité du programme d'études et

32. Les universités ne sont pas identifiées dans le graphique afin d'éviter des classements inappropriés.

expérience générale) sont semblables, variant entre un peu plus de 50 % et 70 %.

Dans le but de faire un examen plus complet des propriétés de cet ensemble de données, le COQES a soutenu un projet visant à exploiter les données au niveau de l'enregistrement de l'Université Western Ontario (Spence, 2009). Le document résume les résultats de cette université dans une série de statistiques descriptives. La dernière section présente les résultats d'une régression logistique appliquée à la question : « En général, comment qualifiez-vous : Votre expérience sur le plan scolaire dans cette université ? La probabilité que le répondant qualifie d'élevée la qualité de l'expérience constitue la variable dépendante.

Les variables explicatives significatives comprennent la disponibilité des cours, la possibilité de prendre des cours hors du programme, la qualité générale de l'enseignement dispensé par les professeurs, le travail du directeur de recherche, les conseils/ateliers sur les possibilités de carrière universitaire. Les variables qui se sont révélées non significatives étaient l'âge, le sexe, le niveau de programme, l'année d'études, la dette totale, les engagements professionnels et financiers, la quantité de travail scolaire, les subventions aux étudiants pour qu'ils assistent à des conférences, et les conseils sur les possibilités de carrière non universitaire.

L'EEMD fournit des renseignements utiles sur la qualité des expériences des étudiantes et des étudiants des deuxième et troisième cycles dans les universités ontariennes. Les réponses aux questions sommaires, si elles sont bien interprétées, peuvent fournir des indicateurs qui pourraient être intégrés dans les ententes pluriannuelles de reddition de comptes.

3.3.3 | Observations et recherches en cours au COQES

En somme, il existe un certain nombre d'indicateurs quantitatifs prometteurs de la qualité de l'éducation postsecondaire en Ontario. Aucun ne mesure la qualité de l'éducation directement. Il n'est pas encore possible de tirer des conclusions fermes à partir de ces indicateurs sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans les programmes des collèges et des universités de l'Ontario, sur une certaine période ou par voie de comparaison. Cependant, une analyse préliminaire des propriétés de ces indicateurs, comme l'établissement de liens entre les scores sur la satisfaction et la participation, d'une part, et les résultats finals comme les taux d'obtention d'un diplôme, d'autre part, donne des résultats encourageants.

Un certain nombre de projets sont en cours au COQES pour mieux comprendre les propriétés de ces indicateurs. Ces recherches sont directement reliées à l'élaboration de nouvelles ententes pluriannuelles de reddition de comptes et intéresseront beaucoup les collèges et les universités dans leurs efforts pour améliorer la qualité de l'éducation.

Indicateurs de la participation étudiante dans les collèges

Nous avons fait remarquer dans le *Rapport d'étude et programme de recherche—deuxième publication annuelle* (p. 83) que la Community College Survey of Student Engagement (CCSSE) (enquête sur la participation des étudiantes et des étudiants des collèges communautaires) a été élaborée pour fournir des données sur la participation des étudiantes et des étudiants des collèges communautaires et techniques. Cette enquête n'a presque pas eu de résonance au Canada. Le COQES soutient un projet pilote mené conjointement avec le Collège Humber pour l'administration de la CCSSE et l'analyse des résultats. Le premier rapport sera un compte rendu de l'engagement requis pour administrer l'enquête tandis que le rapport final examinera ce que la CCSSE révèle au sujet de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage au Collège Humber.

Le ministère met à l'essai un sondage sur la participation spécifique à l'Ontario. Pour l'année 2009-2010, le Sondage sur la satisfaction des étudiantes et étudiants comprend 24 questions de plus, et 22 des 24 collèges ont choisi d'y participer. La première série de questions, inspirée d'ouvrages sur la participation, est conçue pour évaluer la mesure dans laquelle les étudiantes et étudiants déclarent qu'ils participent aux activités scolaires. On leur demande donc combien de fois ils ont participé aux discussions en classe, posé des questions en classe, discuté de la qualité d'un cours avec un professeur, etc. La deuxième série interroge les répondants sur le soutien de l'établissement aux possibilités scolaires et sociales et la troisième leur demande de décrire leur emploi du temps dans une semaine typique.

Compilation des données de l'ENPE

Nous devons de toute évidence en savoir plus sur l'ENPE pour l'utiliser comme indicateur dans le but de rendre des comptes ou comme instrument d'évaluation de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Nous savons que les résultats sur la participation varient constamment selon les caractéristiques des étudiantes et des étudiants, des programmes et des établissements. Pourtant, les seules données de l'ENPE qui sont rendues publiques sont les moyennes par

établissement concernant cinq indicateurs repères. Nous pouvons donc observer les variations dans les résultats à l'ENPE entre les établissements, mais nous ne pouvons pas les expliquer. Est-ce qu'elles témoignent de différences entre les étudiants inscrits, dans la composition des programmes, dans ce que les établissements ont à offrir, p. ex., le nombre de places en résidence, ou de différences réelles dans la qualité de l'apprentissage ?

Les établissements possèdent des données de l'ENPE au niveau de l'enregistrement et déclarent pratiquement tous avoir appris beaucoup de choses en fouillant pour trouver des variations entre les facultés, les départements et les programmes. Cependant, la taille des échantillons dans un établissement est petite, si bien que la portée de tels exercices est limitée.

Reconnaissant les avantages éventuels de l'ENPE, mais également ses limites, le COQES soutient le projet de compilation des données, dirigé par Chris Conway de l'Université Queen's. Quarante-quatre universités canadiennes ont fourni des données de l'ENPE au niveau de l'enregistrement ainsi que plusieurs ensembles de données administratives (dépouillées de tout identificateur personnel). Ces données seront regroupées et analysées à l'appui de trois projets.

Dans le cadre du premier projet, les résultats de l'ENPE par établissement seront déclarés au niveau des programmes et des sous-groupes d'étudiants. La mise en commun des données des 44 établissements permet de surmonter les problèmes que pose la petite taille de l'échantillon qui touchent chaque établissement. Le deuxième projet consiste à analyser et à déclarer les résultats visant les petits programmes et les petits sous-groupes d'étudiants. Le troisième projet vise à déterminer et à déclarer les facteurs déterminants des variations dans les scores sur la participation. On suppose que la participation dépend systématiquement de trois genres de variables : la prédisposition des étudiantes et des étudiants, le caractère de l'établissement et des facteurs exogènes. L'autre objectif de ce projet est d'examiner si la participation est un prédicteur de la persévérance de la première à la deuxième année. On s'attend à ce que les deux soient positivement corrélés après normalisation pour tenir compte de la prédisposition des étudiantes et des étudiants, du caractère de l'établissement et des facteurs exogènes.

3.4 | Taux de persévérance scolaire et d'achèvement des études

Nous avons fait remarquer dans le *Rapport d'étude et programme de recherche—deuxième publication annuelle* (2009, p. 92-99) que les étudiantes et étudiants abandonnent leurs études postsecondaires pour maintes raisons, dont quelques-unes seulement ont trait au soutien et aux services qu'ils reçoivent pendant leurs études. Néanmoins, ce qui témoigne de la qualité d'un système d'éducation ce sont les politiques et les processus qui existent pour accroître les chances de réussite des étudiants à risque.

3.4.1 | La documentation en bref[33]

Les travaux sur la persévérance portent sur trois thèmes : la gravité du problème de décrochage, ses causes et les politiques pouvant améliorer la situation.

Des travaux récents menés à l'échelle nationale à partir des données de l'EJET ont modifié notre perception de la gravité du problème de décrochage. Finnie et Qiu (2009, p. 180-181) affirment que le taux d'achèvement des études sur cinq ans est de 56,5 % chez les étudiantes et étudiants des collèges et de 52,1 % chez ceux des universités lorsque les cohortes désignent les étudiantes et étudiants qui terminent le premier programme auquel ils sont inscrits. Cependant, ces chiffres ne tiennent pas compte des étudiantes et des étudiants qui changent de programmes ni de ceux qui abandonnent leurs études pour les reprendre ultérieurement. Une fois ces groupes pris en compte, les taux moyens d'achèvement des études se situent à 73,1 % chez les étudiantes et étudiants des collèges et à 69,4 % chez les étudiantes et étudiants universitaires. Si l'on ajoute les étudiantes et étudiants qui sont encore inscrits, les taux moyens passent alors à 82 % et 89,8 % respectivement.

La recherche sur les raisons pour lesquelles les étudiantes et étudiants abandonnent leurs études est moins avancée. Certaines de ces raisons chevauchent les facteurs qui expliquent la participation, mais il y a également d'importantes différences. Les facteurs financiers figurent rarement dans les raisons de décider d'abandonner ses études. Les antécédents familiaux ne semblent pas avoir beaucoup d'importance non plus, contrairement à la forte influence que ce facteur a sur la décision initiale de poursuivre des études supérieures.

33 L'ouvrage de Finnie et coll. (2009) donne un aperçu d'ouvrages canadiens récents.

Le manque d'intérêt dans les études postsecondaires et le fait que les programmes ne répondent pas aux besoins des étudiantes et des étudiants sont plus souvent cités comme raisons dans les sondages.

Dans un projet soutenu par le COQES, Conrad (à paraître) fait valoir qu'il faut focaliser davantage sur les risques de décrochage et moins sur les taux de persévérance. Il s'oppose aux taux de persévérance bruts au motif qu'ils constituent essentiellement des indicateurs de résultat qui ne sont pas corrigés pour tenir compte des variations dans les intrants, c'est-à-dire qu'ils ne tiennent pas compte du fait reconnu que les taux de persévérance varieront selon les caractéristiques des étudiants, les champs d'études, la taille de l'établissement, etc. Normalement, on compare les taux de persévérance réels aux taux prévus ou normaux, ces derniers étant calculés pour des modèles à l'échelle du système au moyen des données des établissements mises en commun. Conrad s'oppose à cette approche également pour des motifs conceptuels et statistiques.

Conrad recommande que l'on se concentre plutôt sur le risque de décrochage. Cette démarche a recours à des données chronologiques pour élaborer des modèles de risque de décrochage au palier des établissements. Les modèles utilisent un large éventail de variables prédictives, pas seulement celles qui ont trait aux caractéristiques des étudiantes et des étudiants. Ils sont ensuite utilisés pour produire une estimation des risques de décrochage auxquels fait face chaque étudiante ou étudiant. Ces estimations sont ensuite regroupées pour produire une estimation du risque de décrochage pour l'établissement. L'avantage de cette démarche c'est qu'elle fournit des renseignements que les établissements peuvent utiliser pour assurer le maintien aux études de ces étudiantes et étudiants.

Conrad illustre cette approche en analysant les données sur les délais d'abandon pour les étudiantes et étudiants de premier cycle de première année entrés directement à l'Université York entre l'automne 1996 et l'automne 2006. Les résultats empiriques n'étaient pas disponibles au moment de la rédaction du présent document (décembre 2009), mais l'étude sera publiée en 2010.

3.4.2 | Observations et recherches en cours au COQES

Les travaux que Finnie et de ses collègues ont effectués dans le cadre du projet MEAFE (Mesurer l'efficacité de l'aide financière aux étudiant(e)s) au moyen des données de l'EJET ont transformé notre façon de comprendre la persévérance dans les études postsecondaires au Canada. Les taux de décrochage sont beaucoup plus bas lorsque l'on tient compte des étudiantes et des étudiants qui changent d'établissement ou qui s'arrêtent temporairement. Nous en savons également beaucoup plus sur les différences dans la persévérance entre les groupes démographiques et sur les facteurs qui influent sur les décisions des étudiantes et des étudiants de ne pas terminer leurs études.

Ces résultats découlent de données nationales. La composition de la population de l'Ontario, et particulièrement son réseau de collèges et d'universités, sont assez uniques pour nécessiter des recherches supplémentaires au palier provincial. Un certain nombre de projets sont en cours au COQES pour comprendre les facteurs déterminants de la persévérance et de l'achèvement des études supérieures en Ontario et pour déterminer les pratiques prometteuses pour réduire les taux de décrochage.

Sept collèges et universités de l'Ontario ont récemment constitué un groupe de travail et collaborent à une étude qui sera entreprise avec l'arrivée de la prochaine cohorte, en septembre 2010. Cette étude est fondée sur le projet de Conrad (à paraître) précité. Les établissements participants planifient de lier leurs données administratives à un sondage auprès des étudiantes et des étudiants et, en cours de route, d'élaborer un prototype de système d'avertissement que les établissements d'enseignement postsecondaire pourraient employer pour atténuer les risques de décrochage auprès des élèves. Outre un certain nombre de populations à risque précises, les membres du groupe de travail ont établi les thèmes suivants qu'ils espèrent explorer davantage pour déterminer leur incidence sur le risque de décrochage : quotient émotionnel, capital social et culturel, buts et engagements, et préparation et attentes scolaires.

Un consortium de collèges de la région du grand Toronto examinera également les facteurs déterminants de la persévérance et de l'achèvement des études. Ce groupe se concentrera sur les décrocheurs, c'est-à-dire les étudiantes et étudiants inscrits à plein temps dans un programme d'études postsecondaires pendant les trois dernières années qui n'ont pas obtenu leur diplôme de l'établissement où ils étaient inscrits et qui ne sont pas inscrits ailleurs au moment du sondage. Les questions précises de la recherche comprennent les suivantes :

- Quels itinéraires les décrocheurs suivent-ils après avoir abandonné leurs études ?
- Quelles sont les raisons primaires et secondaires invoquées par les décrocheurs pour avoir abandonné leurs études ?
- Y a-t-il des différences importantes dans les profils des décrocheurs? Quels facteurs

expliquent ces différences ?
- Y a-t-il des sous-groupes de décrocheurs pour qui nous pouvons recommander des solutions ?

Le projet fera intervenir une analyse documentaire et un sondage auprès des décrocheurs. Les données de base pertinentes seront tirées des dossiers administratifs et les résultats globaux seront disponibles au public.

3.5 | Améliorer l'enseignement et l'apprentissage

Une partie importante du mandat du COQES consiste à travailler de concert avec les collèges et les universités pour améliorer l'expérience des étudiantes et des étudiants.

Notre première initiative importante dans cette direction a donné lieu à *Taking Stock: Research on Teaching and Learning in Higher Education* (Christensen Hughes et Mighty, à paraître). Cet ouvrage est le fruit d'une conférence qui a eu lieu à l'Université de Guelph en avril 2008 avec le soutien du COQES. Cette conférence était organisée par les professeures Julia Christensen Hughes et Joy Mighty.

L'ouvrage comprend 15 documents divisés en cinq grandes sections : établissement des paramètres, ce que nous savons sur l'apprentissage des étudiantes et des étudiants, ce que nous savons sur l'incidence que l'enseignement peut avoir sur l'apprentissage et vice versa, ce que nous savons des pratiques d'enseignement exemplaires et ce que nous savons de la pratique fondée sur des preuves. Chaque section comprend un sommaire. Nous espérons que *Taking Stock* sera l'amorce d'un grand débat sur les moyens d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans les collèges et les universités de l'Ontario.

Voici une description de quelques autres initiatives majeures. On trouvera d'autres exemples dans le site Web du COQES à *www.heqco.ca*.

3.5.1 | Projet d'interventions en regard de l'ENPE
Ce projet est dirigé par Chris Conway de l'Université Queen's. Le sommaire et les constatations qui suivent reposent sur les rapports préliminaires présentés par M. Conway. Le rapport final est attendu sous peu et sera disponible dans le site web du COQES.

Les universités canadiennes et américaines utilisent l'ENPE pour comparer des universités et des groupes d'universités par rapport à des thèmes clés liés à la participation. Comme nous l'avons mentionné précédemment, d'importantes différences existent en ce qui a trait aux repères et aux scores entre les universités du Canada et celles des États-Unis et entre les universités canadiennes. Dans la mesure où les données le permettent, les universités ont tenté de trouver des explications possibles à ces différences et ont examiné leurs propres pratiques pour expliquer les faiblesses et les points forts au regard de la participation des étudiantes et des étudiants. Plus récemment, des universités ont fouillé dans leurs réponses à l'ENPE pour examiner les différences dans la participation entre les programmes et les genres d'étudiantes et d'étudiants.

Ces deux approches reconnaissent qu'il existe des différences dans la participation entre les universités et à l'intérieur de celles-ci. Le projet d'interventions en regard de l'ENPE a pour objet d'évaluer si l'ENPE est l'instrument qu'il faut pour mesurer les effets sur la participation des améliorations apportées aux programmes et aux services dans les universités. Plus précisément, il a pour but de concevoir, de mettre en œuvre, d'évaluer et de documenter une série d'interventions liées à la participation dans plusieurs universités de l'Ontario pour façonner des politiques concernant les applications de l'ENPE au chapitre de la qualité et de la reddition de comptes. Ces buts témoignent de l'absence d'échange de renseignements généraux sur les pratiques prometteuses dans la conception et la mise en oeuvre des interventions; de la volonté de créer des grappes d'experts en conception et en évaluation d'interventions dans les universités de l'Ontario; des difficultés que pose la mise en œuvre de concepts expérimentaux rigoureux dans une université; de la nécessité d'évaluer les différentes sources de données et les paramètres de déclaration en regard desquels les taux de participation peuvent être les mieux déclarés.

Les dix projets d'interventions relativement modestes (proposés et élaborés par chacune des universités participantes puis évalués et sélectionnés par un comité directeur) comprennent ceux qui suivent :

- Élaboration d'un modèle de mentorat des adjointes et adjoints à l'enseignement dans cinq unités pédagogiques pour améliorer les perceptions des étudiantes et des étudiants concernant l'apport des adjointes et des adjoints à l'enseignement mesurées par l'ENPE et une recherche menée dans un groupe de discussion;
- Mise en œuvre de groupes d'apprentissage dans six cours de première année à risque

élevé pour accroître le nombre d'étudiantes et d'étudiants qui décident de poursuivre leurs études et améliorer l'acquisition de techniques d'apprentissage;
- Instauration d'une communauté d'apprentissage à l'échelle de la faculté pour les étudiantes et étudiants de première année faisant intervenir l'inscription à l'horaire des cours communs, le mentorat entre étudiantes et étudiants et des séances d'étude en groupe pour faciliter l'intégration des étudiantes et des étudiants dans une grande faculté et une grande université;
- Amélioration de l'enseignement dans un grand cours d'introduction à la psychologie de manière à faire connaître aux participants les pratiques de recherche et l'exercice de la profession afin de compenser les interactions limitées entre les étudiantes et étudiants et le corps professoral mises en lumière par l'ENPE;
- Mise en oeuvre d'un programme « envahissant » de conseils à l'échelle de la faculté dirigé par des membres du corps professoral et des étudiants mentors afin de s'attaquer aux scores comparativement faibles de participation au regard de l'intégration sociale et pédagogique des étudiantes et des étudiants de première année.

L'évaluation statistique de chaque intervention a fait appel aux meilleures données disponibles provenant de sources multiples (p. ex., ENPE, les enquêtes liées à l'ENPE [BCSSE et CLASSE], le rendement scolaire, la situation démographique et scolaire des étudiantes et des étudiants) au moyen de concepts expérimentaux (cohortes successives, indicateurs transversaux antérieurs et postérieurs) qui permettaient de régler le problème du biais causé par l'auto-sélection et plusieurs autres problèmes qui entravent généralement l'évaluation des programmes et des services.

Le projet a donné plusieurs résultats et permet de tirer un certain nombre de conclusions :

- Certaines sources de données prometteuses (et certaines moins prometteuses) ont été déterminées. Ainsi, on a constaté que l'ENPE avait une valeur limitée pour les interventions à petite échelle sur la participation et que l'enquête CLASSE avait plus de valeur pour évaluer les interventions fondées sur les cours.
- De nombreuses pratiques efficaces de conception et de mise en œuvre ont émergé, notamment une méthode permettant de jumeler des groupes témoins et des groupes expérimentaux, de déterminer la taille des échantillons et l'envergure générale des interventions, et de choisir des groupes témoins et des concepts expérimentaux les plus susceptibles de réussir.
- Compte tenu des ressources disponibles pour mettre en œuvre les innovations dans les services et l'enseignement, le coût relativement élevé au moins du travail initial de conception et de mise en œuvre des interventions, et la stabilité relative des scores de l'ENPE, il est peu probable que les universités de l'Ontario améliorent leurs scores à l'ENPE de façon importante à court terme.
- Les grappes d'experts en intervention qui ont vu le jour dans les universités participantes et l'intérêt accru manifesté à l'égard de la participation (et de l'ENPE) à titre d'indicateur de la qualité donnent à penser que la mise en œuvre dans les universités augmentera avec le temps.

3.5.2 | Participation du corps professoral au développement de la profession

Un autre projet porte sur la participation des membres du corps professoral aux activités de perfectionnement de la pratique et ce qu'ils font pour l'améliorer. Le projet est dirigé par Fred Evers de l'Université de Guelph et fait intervenir 6 universités : Guelph, Lakehead, Laurentienne, Queen's, Ryerson et l'Université Western Ontario. La première étape consiste en un examen de ce qui s'est écrit sur la perfectionnement professionnel du corps professoral, vu de quatre points de vue : celui de l'auteur, celui des étudiantes et des étudiants, celui des collègues et du point de vue de la théorie (Evers, Hall, Britnell, Brockerhoff-Macdonald, Carter, Dawson, Kerr, Mighty, Siddall et Wolf, 2009).

La deuxième étape comprend un sondage auprès du corps professoral des six universités comprenant des questions élaborées à partir de l'analyse documentaire. Le sondage est structuré de manière à documenter les connaissances existantes, à explorer de nouveaux domaines de connaissance et à cerner les lacunes. Il permettra notamment de déterminer où et comment les membres du corps professoral acquièrent leurs connaissances et leurs compétences concernant l'enseignement. Les résultats seront disponibles au printemps 2010.

3.5.3 | Comparaison entre les attentes et les expériences des étudiantes et des étudiants

L'ENPE n'est pas le seul instrument de sondage sur la participation. La Beginning College Survey of Student Engagement (BCSSE) recueille des données sur les attentes des nouveaux étudiants et étudiantes à leur

arrivée à l'université. La Faculty Survey of Student Engagement (FSSE) recueille les impressions des professeurs sur les motivations et les expériences des étudiantes et des étudiants. La comparaison des résultats de la FSSE et de ceux de l'ENPE permet de voir les perceptions des étudiants et celles des professeurs concernant l'expérience des étudiants.

L'Université de Guelph a mené les trois enquêtes. Dans une étude soutenue par le COQES, Mancuso, Desmarais, Parkinson et Pettigrew (à paraître) ont fait fond sur les résultats de ces enquêtes pour comparer deux séries d'attentes et d'expériences. Le premier exercice consiste à comparer les attentes des étudiantes et des étudiants à leur arrivée à l'université avec leur expérience de première année. La différence donne ce que les auteurs ont appelé un « indice de déception », que l'on calcule en soustrayant la moyenne de l'ENPE pour chaque question de l'enquête de la moyenne correspondante de la BCSSE. Le second exercice consiste à comparer les perceptions des étudiantes et des étudiants de première année avec les impressions du corps professoral. La différence donne un « indice d'incompréhension » que l'on calcule en soustrayant la moyenne de la FSSE pour chaque question de l'enquête de la moyenne correspondante de l'ENPE.

Les auteurs ont trouvé des différences importantes et persistantes dans les réponses aux trois enquêtes. Les étudiantes et étudiants jugent que l'expérience de leur première année a été moins stimulante qu'ils n'avaient espéré. Plus précisément, ils n'ont pas eu à travailler aussi fort, ils ont fait moins de brouillons avant de présenter leurs travaux, ils ont moins participé en classe et ont fait moins d'exposés, ils ont eu beaucoup moins d'interactions avec le corps professoral, etc. En revanche, la technologie informatique prend plus de place qu'ils ne l'avaient pensé.

Les résultats de l'indice d'incompréhension sont fortement bimodaux. Lorsque l'activité ne comprend pas d'interaction directe, les membres du corps professoral sont fort sceptiques quant aux efforts des étudiants et à leur investissement dans les activités d'apprentissage. En ce qui concerne l'interaction entre les étudiants et le corps professoral, les membres du corps professoral sont plus positifs et signalent des contacts plus fréquents et d'une plus grande valeur que les étudiants. Ceux-ci déclarent moins de contacts que ce qu'ils prévoyaient; les membres du corps professoral ne sont pas d'accord.

Les deux derniers ensembles de questions portent sur les attentes et les expériences relatives à l'acquisition de compétences pratiques et à l'acquisition de connaissances générales. Les indices dans ces cas sont près de zéro et dans certains cas, ils sont même négatifs. Les auteurs concluent de cette constatation qu'en dépit d'une déception et d'une incompréhension mesurables, les répondants ont déclaré être généralement satisfaits et participer, ce qui est un résultat satisfaisant (p. 21). Les résultats obtenus à certaines questions mettent en lumière la nécessité d'accroître la participation des étudiantes et des étudiants.

3.5.4 | Évaluation des services aux étudiantes et aux étudiants

Dans notre *Rapport d'étude et programme de recherche—deuxième publication annuelle* (Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2009, p. 92), nous soulignons que le COQES accorderait une importance considérable à la recherche sur les services aux étudiantes et aux étudiants. Outre les projets particuliers déjà mentionnés dans le présent rapport, nous avons lancé un ambitieux projet à l'automne 2008. Un appel de manifestation d'intérêt lancé aux collèges et aux universités a donné lieu à près de 30 propositions. Nous en avons choisi 16 pour le financement : 10 d'universités, 5 de collèges et 1 projet conjoint.

Dans chaque cas, l'objectif consiste à évaluer la mesure dans laquelle les services aux étudiantes et aux étudiants contribuent à favoriser la persévérance scolaire et la qualité de l'éducation. Les projets se divisent naturellement en trois catégories : transition vers la première année, initiatives d'amélioration des compétences et populations cibles. Les méthodologies comprennent une combinaison de méthodes de recherches qualitatives et quantitatives. Nous venons de recevoir les résultats préliminaires des premiers projets et les afficherons dans notre site Web après un examen externe, une révision du texte et la traduction.

Le COQES publiera les premiers rapports de ce groupe de recherche au printemps 2010. Les constatations préliminaires donnent déjà une idée des leçons et des meilleures pratiques qui peuvent déjà exister relativement à des initiatives de services aux étudiantes et aux étudiants dans d'autres établissements d'enseignement postsecondaire :

- L'Université du Nipissing a utilisé des données administratives et celles tirées de sondages pour évaluer un cours de transition, UNIV 1011, qui est offert depuis plus de dix ans aux étudiantes et aux étudiants « à risque » de première année. Même si le cours semble avoir eu un effet positif

sur le nombre d'étudiantes et d'étudiants qui ont poursuivi leurs études et sont passés de la première à la deuxième année, les représentants de l'université ont été quelque peu surpris par le nombre d'étudiantes et d'étudiants qui ont déclaré ignorer l'existence du cours UNIV 1011 ou d'apprendre que les étudiantes et étudiants qui avaient le plus besoin d'une intervention en avaient entendu parler trop tard pour s'inscrire ou de sources autres que leurs professeurs et leurs conseillers pédagogiques (Carfagnini et Dunn, à paraître).

- L'Université Carleton a employé une combinaison de données administratives, de sondages et de groupes de discussion pour évaluer son programme de séances d'étude entre pairs [Peer Assisted Study Sessions (PASS)], qui existe également depuis près d'une décennie et qui est maintenant offert dans plus de 50 cours de différentes facultés. Dans ce cas, l'intervention cible les cours « à risque » plutôt que les étudiantes et étudiants (c'est-à-dire ceux dont les taux combinés de D, d'échecs et d'abandons sont supérieurs à 30 %). Bien que les données démontrent clairement que la participation des étudiantes et des étudiants au programme PASS a contribué à augmenter les notes et les taux de maintien aux études, près de 80 % des étudiantes et des étudiants admissibles ne se sont pas prévalus des avantages du programme PASS (Miles, Polovina-Vukovic, Littlejohn et Marini, à paraître).

3.5.5 | Mobilisation des connaissances pour un enseignement et un apprentissage efficaces

Il s'agit d'une autre initiative importante visant à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans le système d'éducation postsecondaire de l'Ontario. Ce projet est dirigé par M. Tom Carey, expert-conseil principal invité au COQES, à partir du document exploratoire qu'il a produit pour le COQES (Carey, 2008).

Les principaux objectifs de l'initiative de mobilisation des connaissances pour un enseignement et un apprentissage efficaces consistent à déterminer les défis que comporte la mise en œuvre de meilleures pratiques, à promouvoir les meilleures pratiques en enseignement et en apprentissage et à améliorer l'expérience et la réussite des étudiantes et des étudiants. L'initiative a pour but secondaire de trouver des moyens que les groupes de professeures et de professeurs pourront utiliser pour produire et échanger leurs connaissances, créer un héritage de connaissances pour informer et inspirer les collègues et favoriser des réseaux d'échange des connaissances pour l'enseignement.

L'initiative comprend actuellement quatre projets en cours. L'un s'intéresse à la recherche collaborative sur la conception d'un cours de mathématiques développementales. Sept collèges y participent. Les professeurs faisant partie de l'équipe de recherche ont procédé à la refonte des cours à leur propre collège, en mettant l'accent sur la mise en place d'équipes communes. À mesure que les nouveaux cours seront instaurés et évalués dans les semestres suivants, les résultats seront échangés pour soutenir la refonte future des cours. Le projet enrichi s'applique maintenant à trois autres secteurs des mathématiques.

Le deuxième projet consiste en l'élaboration d'un prototype qui découle du travail d'une équipe de soutien à la recherche du Collège Seneca qui a établi et mis à l'essai des options de mise en œuvre du prototype. Une équipe de direction composée de représentants de sept collèges et cinq universités de l'Ontario a fourni l'expertise et les perspectives nécessaires pour orienter l'élaboration de ce prototype. La plateforme d'échange est maintenant utilisée à l'appui du programme de formation linguistique de Collèges Ontario et d'autres projets pilotes du COQES.

Le troisième projet consiste en un échange de connaissances sur les attentes des étudiantes et des étudiants de premier cycle. Cette étude pilote visant l'examen et le renouvellement du curriculum vise à soutenir la réalisation des objectifs d'apprentissage des étudiantes et des étudiants qui veulent obtenir un grade universitaire. Les professeures et professeurs des départements participants des langues et de la littérature dans les universités de l'Ontario travaillent en collaboration avec des chercheurs en éducation et des spécialistes en conception pédagogique pour adapter et appliquer des connaissances de pointe concernant le développement, la démonstration et la documentation des habiletés des étudiantes et des étudiants.

Dans un quatrième projet pilote, nous collaborons avec des concepteurs pédagogiques de collèges de l'Est de l'Ontario pour explorer les effets d'un réseau d'échanges de connaissances pour les membres du corps professoral qui participent à l'élaboration du curriculum. Le personnel du COQES soutient également un projet de collaboration avec des concepteurs pédagogiques dans quatre universités de l'Ontario pour élaborer des études de cas partagées en version numérique de pratiques exemplaires pour promouvoir l'intégrité scolaire.

3.5.6 | Intégration travail-études

Depuis quelques années en Ontario, on s'intéresse de plus en plus, tant au palier secondaire qu'au niveau postsecondaire, à la possibilité d'augmenter les occasions de combiner l'apprentissage pédagogique au palier postsecondaire avec une formation en milieu de travail afin de mieux préparer les diplômés des études postsecondaires au marché du travail. Parmi les options les plus souvent reconnues, on retrouve la formation en apprentissage dans de nombreux métiers et professions qui tendent à être fortement axés sur le travail et les programmes d'enseignement coopératif qui supposent des semestres de cours alternant avec des semestres d'expériences de travail, habituellement rémunérées et créditées.

Un groupe de collèges et d'universités de l'Ontario se sont associés au COQES pour former un groupe de travail, et une équipe de recherche a récemment été engagée à contrat pour faire la collecte des données. Intégrant renseignements obtenus d'une analyse documentaire, de discussions avec des employeurs et des coordonnateurs des programmes d'enseignement coopératif dans les collèges et les universités et des personnes engagées dans la formation en apprentissage, les stages et d'autres programmes d'intégration travail-études, le rapport final du groupe de travail s'emploiera à mieux faire comprendre tout le spectre des occasions d'intégration travail études. Il recommandera également les prochaines étapes à suivre en vue d'une future étude qui pourraient comprendre des entrevues avec des étudiantes, des étudiants et des membres du corps professoral des collèges et des universités. L'objectif final est de mieux comprendre quelles occasions sont offertes aux étudiantes et aux étudiants de l'Ontario pour combiner l'apprentissage pédagogique avec une formation et une expérience de travail réelles, de cerner les lacunes ou les difficultés et de trouver les mesures qui pourraient être prises pour combler ces lacunes ou surmonter ces difficultés.

Chapitre 4

Reddition de comptes

La reddition de comptes était l'un des trois grands objectifs énoncés dans le plan d'action *Vers des résultats supérieurs*. On prévoyait établir des cibles et des indicateurs pour surveiller la qualité et le rendement du secteur de l'éducation postsecondaire et conclure des ententes entre le gouvernement et les établissements d'enseignement postsecondaire pour assurer la réalisation des objectifs. Le financement devrait être fonction des résultats.

L'objectif quant à la reddition de comptes a été établi pour la première fois par l'entremise des ententes provisoires de responsabilité de 2005-2006 qui ont été suivies par les ententes pluriannuelles de reddition de comptes en vigueur de 2006-2007 à 2008-2009. Les ententes pluriannuelles ont été prolongées d'un an, jusqu'à l'instauration d'un nouveau cadre. On a demandé au COQES de donner des conseils sur un nouveau cadre de reddition de comptes dans le protocole d'entente établissant l'organisme[34].

34 Conformément à l'article 1.4.4.

Dans notre *Rapport d'étude et programme de recherche—deuxième publication annuelle* (Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2009), nous avons examiné les ententes pluriannuelles de reddition de comptes de façon assez détaillée. Nous avons conclu que les ententes comportaient de nombreux avantages mais que le processus pouvait être grandement amélioré. Depuis la publication de ce rapport, nous avons mené d'intensives consultations et fait beaucoup de recherches. Les chercheurs du COQES ont également participé aux travaux d'un groupe de travail conjoint avec le ministère. Le présent chapitre rend compte du travail que nous avons accompli et des recommandations que nous avons faites jusqu'à maintenant.

4.1 | Cadre de base

Nous croyons qu'un cadre de reddition de comptes doit servir d'instrument :

- pour rendre compte au public du rendement du système d'éducation postsecondaire par rapport aux attentes;
- que le ministère, les collèges et les universités utiliseront pour consigner les priorités des établissements et rendre compte du rendement par rapport aux attentes;
- pour apporter des modifications au système d'éducation postsecondaire ou aux activités des établissements s'il y a lieu.

Le cadre que nous recommandons a donc trois composantes :

1. reddition de comptes à l'échelle du système
2. reddition de comptes par les établissements
3. planification

Le défi consiste à concevoir un cadre qui satisfait à quatre exigences fondamentales. La première c'est de profiter entièrement de l'autonomie des établissements. Cette délégation laisse l'exécution des activités d'éducation postsecondaire entre les mains de ceux qui ont l'expertise et l'expérience, à savoir les collèges, les universités et d'autres établissements d'enseignement. Elle favoriserait l'expérimentation et l'innovation quant à l'enseignement et à la recherche tout en offrant une diversité d'options aux étudiantes et aux étudiants.

Les autres exigences découlent directement trois objets : s'assurer que les objectifs à l'échelle du système sont atteints, soutenir un degré approprié de contrôle des collèges et des universités, fournir une orientation claire quant à la façon d'apporter des modifications, au besoin.

Il est utile, en passant, d'expliquer brièvement ce qu'un cadre de reddition de comptes n'est pas. Il ne s'agit pas d'une source d'information pour aider les étudiantes et étudiants à prendre leurs décisions en matière d'études postsecondaires. Bien qu'essentiels, ces renseignements ne relèvent pas des ententes de reddition de comptes. Afin de mieux informer les étudiantes et étudiants éventuels, il est plus judicieux de les orienter vers les Données universitaires communes de l'Ontario (DUCO), les sites Web des établissements, le site Web du RAFEO, etc. Le cadre de reddition de comptes n'est pas non plus un instrument de classement des collèges et des universités.

Les trois premiers chapitres du présent rapport traitaient de l'évaluation du système d'éducation postsecondaire de l'Ontario, qui suppose que l'on trouve des moyens de mesurer le rendement, que l'on établisse des cibles ou des repères puis qu'on évalue les résultats réellement obtenus en regard des résultats escomptés. Un ensemble préliminaire d'indicateurs à placer dans le cadre de reddition de comptes proposé est issu de ces chapitres. Nous analysons ces indicateurs dans la section qui suit, en établissant une différence entre ceux qui peuvent être mis en oeuvre immédiatement et ceux qui nécessiteront une recherche plus approfondie et une mise au point.

4.2 | Reddition de comptes à l'échelle du système

La conception de la composante de reddition de comptes pour le système d'éducation postsecondaire comprend quatre étapes :

1. définir les grands objectifs du système d'éducation postsecondaire;
2. choisir les indicateurs et les cibles qui conviennent;
3. concevoir un processus d'évaluation du rendement en regard des cibles;
4. élaborer une procédure de déclaration au public claire et transparente.

Comme nous l'avons fait remarquer dans la préface, nous croyons que les énoncés suivants constituent une vision ambitieuse mais réaliste de l'éducation postsecondaire en Ontario :

1. **Capital humain :** s'assurer que l'Ontario a le capital humain nécessaire pour être concurrentiel et prospère dans l'économie mondiale du savoir.
2. **Accessibilité :** rendre l'éducation postsecondaire accessible à tous les Ontariens et Ontariennes admissibles.
3. **Qualité de l'éducation :** s'assurer que les programmes d'éducation postsecondaire préparent les élèves pour qu'ils réussissent dans la vie.
4. **Recherche et innovation :** accroître la capacité de la province en matière de recherche et d'innovation.

Le tableau 4.1 schématise le cadre de reddition de comptes que nous recommandons à l'échelle du système. La première colonne énumère les buts du système. La deuxième énumère les indicateurs de rendement du système utilisés ou proposés aux chapitres 1 à 3. Pour chaque indicateur, la troisième colonne indique si des données sont disponibles actuellement. Lorsqu'il n'y a pas de renseignements disponibles, la quatrième colonne fait état des travaux en cours pour combler les lacunes. La dernière colonne contient de brefs commentaires. Ce tableau est à l'état de projet et sera révisé régulièrement selon les besoins.

De toute évidence, le rendement du système est le fait du regroupement des activités et des réalisations de chaque collège et université. L'établissement de cibles annuelles relatives aux quatre ensembles d'indicateurs de base devrait donc être un processus interactif entre le ministère et les intervenants du secteur, avec le concours du COQES, au besoin. Ces cibles devraient être réalistes et pluriannuelles et tenir compte des liens qui existent entre les buts (en particulier lorsque des compromis doivent être faits), et leur valeur devrait être modifiée avec le temps, s'il y a lieu.

Chaque établissement conviendrait d'une cible pour chaque indicateur de base ou pour les variables qui entrent dans le calcul de l'indicateur. Les affectations tiendraient compte de la mission et de la vision propres à chaque établissement. C'est donc dire que les établissements contribueraient à la réalisation des buts du système selon leurs avantages comparatifs. Surtout, les affectations s'additionneraient pour former des cibles à l'échelle du système.

À la fin de l'année, les établissements regrouperaient leurs données pour les besoins des indicateurs du système et les fourniraient au ministère. La majeure partie des renseignements nécessaires à l'établissement des indicateurs du système sont centralisés ou, du moins, ils le seront lorsque les lacunes dans les données auront été comblées. Le ministère rendrait compte publiquement des réalisations par rapport aux indicateurs de rendement selon la politique du gouvernement. Le COQES utiliserait ces renseignements pour publier une évaluation annuelle du rendement du système d'éducation postsecondaire par rapport aux buts.

Dans tous les cas, les observations du rendement du système d'éducation postsecondaire en fonction des cibles seraient quantitatives, mais l'évaluation devrait être qualitative. Un système d'éducation postsecondaire est trop complexe pour que de légères variations quantitatives soient significatives. Par exemple, le rendement de chaque secteur dans une année donnée pourrait être décrit comme suit : a dépassé les cibles, a généralement atteint les cibles, a raté les cibles, a sérieusement raté les cibles. Le ministère et les intervenants utiliseraient l'évaluation annuelle pour réviser, de concert, les buts et les cibles du système d'éducation postsecondaire ainsi que les politiques connexes, au besoin.

4.3 | Reddition de comptes par les établissements

La composante du cadre proposé qui porte sur la reddition de comptes par les établissements devrait avoir deux objets : le premier serait de déterminer la mesure dans laquelle l'établissement fait sa part pour atteindre les buts et les cibles du système et le second c'est de déterminer s'il atteint ses propres buts et cibles.

La déclaration des indicateurs de base a été abordée dans la section précédente. Les indicateurs propres aux missions rendraient compte de la diversité et de l'autonomie des établissements. Chaque établissement s'emploie avec diligence à élaborer un plan stratégique que les organismes qui les régissent auront approuvé. Les buts des établissements devraient être reconnus et les cibles acceptées en fonction des intentions déclarées des établissements. C'est donc dire que le nombre et le genre d'indicateurs varieraient selon la diversité des missions des établissements.

Idéalement, les indicateurs de rendement seraient les indicateurs du produit ou du résultat final, qui constituent

TABLEAU 4.1
Schématise le cadre de reddition de comptes que nous recommandons à l'échelle du système
Source : analyse du COQES.

But	Indicateurs possibles	Disponibilité de données	Lacunes	Remarques
Offre de capital humain	Nombre total d'étudiantes et d'étudiants EPT âgés de 18 à 24 ans inscrits dans les collèges et les universités	Oui		Calculer le taux de scolarité postsecondaire des nouveaux venus sur le marché du travail
	Taux moyen d'achèvement des études collégiales et universitaires à l'échelle du système	Oui	Il faudra peut-être uniformiser les définitions, p. ex., programmes de 3 ans et de 4 ans menant à un grade	Calculer le taux de scolarité postsecondaire des nouveaux venus sur le marché du travail
	Nombre total d'étudiantes et d'étudiants EPT âgés de 25 ans et plus inscrits dans les collèges et les universités	Oui		Suivre les apprenantes et apprenants adultes
	Nombre total de personnes inscrites à des programmes d'apprentissage	Oui		Il faudra peut-être restreindre la cohorte d'âge
	Taux d'achèvement de l'apprentissage	Oui		
Capital humain : Connaissances et compétences	Moyenne pour le système et intervalle de confiance pour la question 33 du Sondage sur la satisfaction des personnes diplômées des collèges	Oui	Travaux internes en cours au COQES pour comprendre les déterminants des réponses	
	Moyenne pour le système et intervalle de confiance pour la question 74 du Sondage sur la satisfaction des employeurs	Oui		
	Question pertinente du sondage auprès des diplômés d'université, si elle existe	?		Envisager de mettre en œuvre un sondage sur la satisfaction des diplômés universitaires
	Pourcentage des effectifs étudiants des universités inscrits dans des programmes de deuxième et de troisième cycles et des programmes professionnels	Oui		
	Taux de chômage moyen chez les diplômés des collèges 6 mois après l'obtention du diplôme par rapport aux personnes qui n'ont pas fait d'études postsecondaires		Trois projets utilisant les données de l'END	Il faut déterminer la cohorte d'âge appropriée pour fins de comparaison
	Taux de chômage moyen chez les diplômés des universités 6 mois et 2 ans après l'obtention du diplôme par rapport aux personnes qui n'ont pas fait d'études postsecondaires		Trois projets utilisant les données de l'END	Il faut déterminer la cohorte d'âge appropriée pour fins de comparaison
	Taux de chômage moyen chez les apprentis par rapport aux personnes qui n'ont pas fait d'études postsecondaires			Il faut déterminer la cohorte d'âge appropriée pour fins de comparaison

But	Indicateurs possibles	Disponibilité de données	Lacunes	Remarques
Accessibilité GROUPES CIBLES : • Faible revenu • Autochtones • Première génération • Personnes handicapées • Francophones • Autres? • Indicateurs pour chaque groupe	Nombre total d'étudiantes et d'étudiants EPT âgés de 18 à 24 ans inscrits dans les collèges et les universités	Non	Demandes de propositions du COQES • Exploiter les ensembles de données nationales • Établir des liens entre les données • Mener une enquête longitudinale	
	Taux moyen d'achèvement des études collégiales et universitaires à l'échelle du système	Non		
	Nombre total de personnes inscrites à des programmes d'apprentissage	Non		
	Taux d'achèvement de l'apprentissage	Non		
Qualité de l'éducation	Déclaration sommaire des interventions des collèges aux fins de l'assurance de la qualité	Oui		Exposé accompagné de simples statistiques sur l'incidence des mesures de suivi requises
	Déclaration sommaire des interventions des universités aux fins de l'assurance de la qualité	Oui		Exposé accompagné de simples statistiques sur l'incidence des mesures de suivi requises
	Moyenne pour le système et intervalle de confiance pour la question 47 du Sondage sur la satisfaction des personnes diplômées des collèges ***Ou*** Moyenne pour le système et intervalle de confiance pour les questions 14, 26, 44 et 45 du Sondage sur la satisfaction des personnes diplômées des collèges	Oui Oui	Travaux internes en cours au COQES pour comprendre les déterminants des réponses Travaux internes en cours au COQES pour comprendre les déterminants des réponses	
	Moyenne pour le système et intervalle de confiance pour la question 34 du Sondage sur la satisfaction des personnes diplômées des collèges	Oui	Travaux internes en cours au COQES pour comprendre les déterminants des réponses	
	Moyenne pour le système, scores les plus élevés et les plus bas à la question sommaire de l'ENPE ***Ou*** Moyenne pour le système, scores les plus élevés et les plus bas pour cinq repères	Oui Oui	Projet national en cours sur l'ENPE pour comprendre les déterminants des réponses en matière de participation Projet national en cours sur l'ENPE pour comprendre les déterminants des réponses en matière de participation	Élaboration possible d'indicateurs d'apprentissage approfondis Élaboration possible d'indicateurs d'apprentissage approfondis
	Moyenne pour le système, scores les plus élevés et les plus bas aux questions sommaires de l'EEMD	Oui		On envisage de mettre en œuvre un projet visant à étudier les déterminants des réponses
Recherche et innovation	À élaborer			
Observation	Garantie d'accès aux études Autre			

en fait les variables ayant un intérêt véritable et sont très facilement compris par les intervenants et le grand public. Dans certains cas, cependant, il pourrait être nécessaire d'utiliser des variables de substitution liées aux intrants ou aux processus, auquel cas il est essentiel d'en comprendre les limites.

Les établissements soumettraient un rapport au ministre chaque année dans lequel ils présenteraient leur rendement par rapport aux buts. La mesure du rendement en regard des cibles sera quantitative, mais l'évaluation devrait être qualitative. Comme dans le cas des indicateurs à l'échelle du système, les activités du secteur de l'éducation postsecondaire sont trop complexes pour que de petites variations quantitatives soient significatives. Des évaluations sommaires sont appropriées : a dépassé les cibles, a atteint les cibles, a raté les cibles ou a sérieusement raté les cibles.

Pour rendre compte annuellement des résultats du rendement, les établissements devraient disposer d'un gabarit commun (un pour les collèges et un autre pour les universités) qui fournirait des renseignements concis et permettrait aux établissements de s'auto-évaluer. Une fois remplis, ces gabarits devraient être affichés dans le site Web des établissements en guise de déclaration au public, toute déclaration supplémentaire étant laissée à la discrétion de l'établissement. Les rapports fourniraient des réactions qui permettraient de réviser les buts, les cibles et les politiques au besoin.

4.4 | Planification

À l'heure actuelle, les cibles sont établies avec chaque établissement et les rapports sur l'atteinte de ces cibles ne sont pas présentés pour l'ensemble du système. L'analyse des rapports sur le rendement en regard des cibles prévues peut et devrait devenir plus perfectionnée et comprendre une analyse plus approfondie des résultats au palier des établissements.

La consultation annuelle des intervenants pour déterminer les cibles à l'échelle du système est à la fois souhaitable et possible. Les conversations pourraient reposer sur les comptes rendus du COQES et d'autres sur le rendement du système par rapport aux attentes. Le gouvernement pourrait faire fond sur ces discussions pour établir en concertation les buts et les cibles pour l'ensemble du système. Le gouvernement et les établissements devraient se consulter chaque année pour déterminer comment chaque établissement contribuera à la réalisation des buts du système en établissant des cibles de base propres à la mission de chacun. Les établissements seraient également consultés relativement aux buts propres à chacun par rapport aux objectifs.

Pour assurer l'efficacité du processus de planification, le ministère devrait offrir des incitatifs et éviter d'être directif. Les liens établis entre le rendement et le financement ou les règlements devraient être clairs et prévisibles, et l'engagement du gouvernement et des établissements devrait être réaliste.

La nature du cadre proposé comporte un effet de rétroaction en vertu duquel les résultats façonnent l'étape suivante de la planification. Même si le processus de planification comme tel doit être développé davantage, il devrait ressembler à ceci :

- Le ministère et les établissements, avec l'apport du COQES, devraient établir les cibles du système d'éducation postsecondaire pour les trois prochaines années.
- Le ministère rencontrerait chaque établissement pour établir ses cibles par rapport aux indicateurs de base et établir des indicateurs propres à la mission de l'établissement.
- Après la présentation des rapports l'année suivante, le COQES utiliserait les données regroupées pour rendre compte du rendement à l'échelle du système en regard des attentes.
- Le ministère ferait un suivi auprès des établissements pour discuter du rendement.
- À ce stade, une révision des cibles du système et de celles liées à la mission de chaque établissement pourrait être intégrée dans la planification des trois années suivantes.

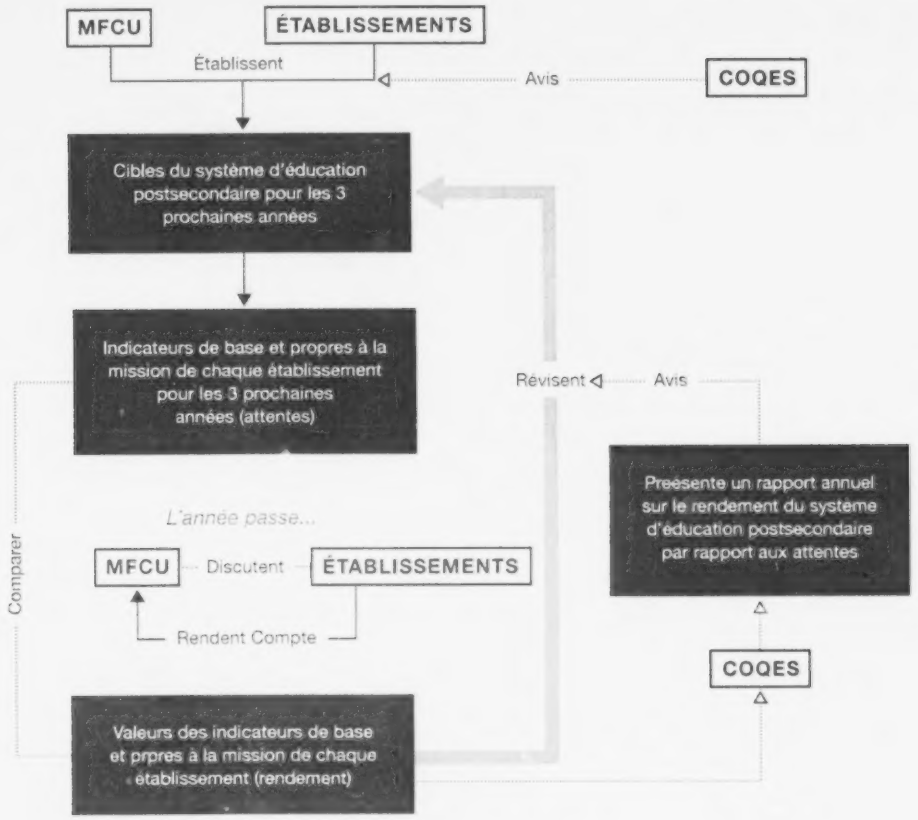
Ce processus est illustré à la figure 4.1.

4.5 | Observations et recherches en cours au COQES

Bien qu'il repose sur les ententes pluriannuelles de reddition de comptes en vigueur actuellement, le cadre de reddition de comptes proposé comprend un certain nombre de nouveaux éléments qui, à notre avis, en font un instrument plus solide pour rendre compte du rendement à l'échelle du système et de l'activité des établissements, et pour soutenir une planification fondée sur la collaboration.

Les recommandations du COQES se traduiraient par un cadre de reddition de comptes qui :

FIGURE 4.1
Le processus annuel de reddition de comptes



- établit des cibles explicites pour la réalisation des buts du système d'éducation postsecondaire;
- crée un processus de consultation pour l'établissement des cibles du système (ministère, établissements, COQES);
- permet au COQES de rendre compte chaque année du rendement du système par rapport aux cibles;
- favorise la création d'un cadre de déclaration distinct pour les établissements qui comprendraient deux parties :
    - indicateurs systémiques de base;
    - indicateurs propres à la mission de chaque établissement, provenant directement des plans stratégiques de l'établissement;
- permet de modifier les cibles de chaque établissement relatifs aux indicateurs de base en fonction de la mission de chacun;
- favorise des définitions et des données uniformes pour les indicateurs de rendement de base;
- porte une attention explicite à la question de l' « accumulation » dans le cas des indicateurs de base;
- permet des discussions entre le ministère et chaque établissement :
    - avant l'année scolaire pour établir les cibles relatives aux indicateurs de base

ainsi que les buts et les cibles relatives aux indicateurs propres à la mission de chaque établissement;
    - après l'année scolaire, pour discuter des résultats et des plans;
- encourage l'évaluation qualitative et quantitative du rendement par rapport aux cibles;
- crée un lien explicite entre la reddition de comptes et la planification.

Nous continuerons de collaborer avec le ministère, les collèges et les universités, selon les besoins, pour concevoir et mettre en œuvre les nouvelles ententes pluriannuelles de reddition de comptes. La majeure partie de la recherche mentionnée aux chapitres 1 à 3 vise à soutenir cette activité. Nos efforts pour combler les lacunes dans les données sur la participation et les itinéraires postsecondaires seront particulièrement pertinents, mais nous ferons également des recherches sur les indicateurs de la qualité de l'enseignement et sur la concordance entre les résultats d'apprentissage et les besoins du marché du travail.

Chapitre 5

Conception du système

Les chapitres précédents ont énoncé les principaux défis qu'il faudra relever dans le cadre d'une nouvelle stratégie sur l'éducation postsecondaire. Le plus urgent sera d'accueillir les dizaines de milliers d'étudiantes et d'étudiants supplémentaires d'ici 2021 (Clark, Moran, Skolnik et Trick, 2009, p. 25-27). Le gros de la demande devrait se faire dans la RGT et provenir surtout d'étudiantes et d'étudiants qui veulent poursuivre des études de premier cycle. Les places supplémentaires doivent être fournies sans nuire aux progrès réalisés relativement à d'autres buts à long terme du système, comme l'augmentation de la participation des étudiantes et des étudiants provenant de groupes sous-représentés et le maintien, voire l'amélioration, de la qualité.

Les défis sont encore plus grands compte tenu de la situation économique actuelle. Le plan d'action *Vers des résultats supérieurs* a été largement accueilli favorablement par le secteur de l'éducation postsecondaire, en partie parce qu'il comprenait l'injection de nouveaux fonds. Maintenant, le gouvernement prévoit un déficit de 24,7 milliards de dollars pour l'exercice en cours et un manque à gagner pour plusieurs années encore. Les perspectives financières du

gouvernement sont exacerbées par la baisse du RCI des fondations institutionnelles et le ralentissement prévu des dons (Usher et Dunn, 2009).

Le présent chapitre présente des pistes de solution pour relever ces défis. Nous analysons d'abord deux propositions qui sont souvent citées comme solutions aux problèmes de capacité et de qualité : collaboration accrue entre les collèges et les universités et hausse du financement[35]. Nous concluons que les progrès réalisés relativement à ces deux questions sont importants, mais que ces initiatives à elles seules ne suffisent probablement pas. Par conséquent, nous examinons ensuite la transformation radicale du système que proposent les auteurs d'une récente monographie parrainée par le COQES (Clark et coll., 2009). Nous trouvons leur diagnostic concluant, mais nous ne croyons pas que les preuves sont suffisantes pour permettre de choisir parmi les solutions qu'ils proposent. Nous concluons donc en exposant les recherches que nous avons lancées pour trouver les données manquantes.

5.1 | Collaboration entre les collèges et les universités

Selon l'Examen de l'éducation postsecondaire, dirigée par l'honorable Bob Rae, et le plan d'action quinquennal qui a suivi, *Vers des résultats supérieurs*, l'amélioration des itinéraires offerts aux étudiantes et aux étudiants et une collaboration accrue entre les collèges et les universités, considérées comme des réformes nécessaires, devraient contribuer à accroître l'accessibilité et à améliorer la qualité de l'enseignement.

Collèges Ontario (2009b) fait de l'amélioration de la mobilité des étudiantes et des étudiants et de l'augmentation des choix qui leur sont offerts le premier des quatre buts qu'ils propose que le gouvernement adopte pour réussir la transformation de l'éducation supérieure en Ontario. Le Conseil des universités de l'Ontario (décembre 2009) met beaucoup moins l'accent sur la collaboration et la reconnaissance des crédits dans son mémoire au ministère, mais fait valoir que les universités de l'Ontario sont résolues à offrir plus d'itinéraires qui permettront aux étudiantes et aux étudiants de faire reconnaître les crédits qu'ils auront obtenus dans d'autres établissements.

Le *Rapport d'étude et programme de recherche—deuxième publication annuelle* (Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2009) a abordé la question de la collaboration entre les établissements, en insistant sur les ententes de collaboration et les itinéraires d'études. La présente section met à jour l'analyse antérieure à partir de recherches menées récemment par le COQES et d'autres.

5.1.1 | Ententes de collaboration

Le Guide de reconnaissance de crédits entre collèges et universités de l'Ontario[36] contient un répertoire des ententes de collaboration entre collèges et universités. Plus de 350 ententes étaient enregistrées le 16 novembre 2009, comparativement à près de 300 il y a un an[37]. Le profil des ententes n'a pas changé. Par catégorie, la grande majorité des ententes sont bilatérales; par type, la grande majorité visent l'obtention d'un grade (Degree completion). Les collèges sont les établissements destinataires dans très peu d'ententes. Les arts appliqués/arts libéraux/sciences humaines constituent la discipline universitaire qui fait le plus l'objet d'ententes, suivie des sciences sociales/services sociaux et des études commerciales.

Les ententes de collaboration jouent de toute évidence un rôle important dans le système d'éducation postsecondaire de l'Ontario et méritent d'être soutenues lorsque des établissements souhaitent lancer de nouveaux programmes et peuvent présenter de solides données pédagogiques et financières pour étayer leur demande. Le COQES accueille avec plaisir les occasions de collaborer avec les établissements où il existe des programmes de collaboration afin d'évaluer la mesure dans laquelle ils atteignent leurs objectifs pédagogiques et financiers.

35 On trouvera des exemples dans Collèges Ontario (2009) et Conseil des universités de l'Ontario (2009).

36 Accessible à http://www.ocutg.on.ca/.

37 Les données de 2009 proviennent de Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur, 2009, p. 109. Une partie de cette augmentation peut traduire la déclaration plus inclusive

Cependant, nous ne sommes toujours pas convaincus que les ententes de collaboration constituent un outil de premier choix pour relever les défis de l'éducation postsecondaire en Ontario, à tout le moins pas en vertu des ententes de financement actuelles. Une telle collaboration nécessite la participation de chefs de file pédagogiques précis, qui peut se faire au détriment d'autres priorités de l'établissement et vice versa. Même lorsque la volonté est présente, les coûts de négociation et d'administration de ces ententes sont élevés (Boggs et Trick, 2009).

5.1.2 | Itinéraires

La façon traditionnelle de voir la participation aux études postsecondaires comme un processus simple et linéaire n'est plus la norme. Les étudiantes et étudiants changent souvent de programmes, d'établissements et même de secteurs d'éducation postsecondaire, et le font avant ou après avoir terminé leur programme initial. Ces itinéraires sont intégrés dans le système d'éducation postsecondaire de l'Ontario même si, à l'origine, ils devaient consister en secteurs collégiaux et universitaires distincts sans mouvement de l'un à l'autre[38]. Au cours des deux dernières décennies, nombreux sont ceux qui ont demandé que l'on facilite ce mouvement en créant un système d'éducation postsecondaire plus intégré en Ontario. Un comité directeur sur la reconnaissance des crédits, composé de représentants du MFCU, de Collèges Ontario, du Conseil des universités de l'Ontario et de trois organismes étudiants de niveau postsecondaire de l'Ontario, a été mis sur pied en 2009 et chargé de concevoir et de mettre en oeuvre un système de crédits en Ontario.

Les efforts déployés pour produire un dossier empirique complet des différents itinéraires d'études postsecondaires se sont heurtés aux limites des sources d'information systémiques sur la mobilité des étudiantes et des étudiants à l'intérieur du système d'éducation postsecondaire de l'Ontario. Des renseignements ont été regroupés d'un certain nombre de sources, comme le décrit le tableau 5.1. Chacune des sources d'information énumérées présente une partie seulement du tableau de la reconnaissance des crédits, et il est difficile d'établir des liens entre les données des différentes sources et divers autres indicateurs comme le rendement scolaire, le choix des cours ou la situation d'emploi. Les comparaisons entre territoires des taux de reconnaissance des crédits postsecondaires sont également difficiles à faire en raison des différences dans les définitions et les calculs utilisés pour la reconnaissance des crédits au Canada et aux États-Unis (Decock, 2004, p. 3).

Les renseignements les plus complets sur les décisions prises par les diplômés des collèges sur de poursuivre des études postsecondaires proviennent du Sondage sur la satisfaction des personnes diplômées du ministère de la Formation et des Collèges et Universités[39]. En 2006-2007, environ 27 % des diplômés des collèges ont déclaré qu'ils continuaient leurs études dans les six mois suivant l'obtention de leur diplôme. La plupart d'entre eux (14 %) poursuivaient leurs études à leur propre collège, environ 2 % passaient à un autre collège en Ontario et quelque 7 % poursuivaient leurs études dans une université de l'Ontario. Le reste des étudiantes et des étudiants ayant décidé de poursuivre leurs études est passé à une université de l'extérieur de l'Ontario ou à une autre forme d'éducation postsecondaire (Decock, McCloy et Liu, à paraître).

Le Sondage sur la satisfaction des personnes diplômees présente également un profil des étudiantes et étudiants qui poursuivent leurs études. Les diplômés des collèges qui poursuivent des études universitaires sont plus susceptibles d'être des femmes de moins de 22 ans, ayant obtenu un diplôme de base ou un diplôme avancé d'un grand collège fort probablement situé dans la communauté urbaine de Toronto ou le Centre de l'Ontario. Même si l'Université York et l'Université Ryerson déclarent avoir accueilli le plus grand nombre de diplômés des collèges, deux universités du Nord de l'Ontario, l'Université du Nipissing et l'Université Laurentienne, comptent un pourcentage plus élevé de diplômés des collèges en proportion des étudiantes et des étudiants inscrits en première année. Les principaux programmes collégiaux d'où proviennent les étudiantes et étudiants comprennent l'éducation de la petite enfance, arts et sciences généraux (première et deuxième années), formation policière, service social et administration des affaires. Ces diplômés des collèges sont plus susceptibles de s'inscrire à un programme connexe à leur champ d'études initial. Les principaux programmes universitaires vers lesquels se dirigent les étudiantes et étudiants comprennent gestion commerciale, administrations des affaires,

38 Neanmoins, la possibilité de passer d'un secteur à l'autre a été envisagée comme en témoigne une déclaration de William Davis, le ministre de l'Éducation à l'époque de la création des collèges de l'Ontario : « Aucun étudiant apte et qualifié ne devrait être empêché de fréquenter un collège d'arts appliqués et de technologie à l'université. » – Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1965, p. 13-14).

39 Voir également Collèges Ontario (2005b, 2005c).

TABLEAU 5.1
Sources de renseignements sur la mobilité des étudiantes et des étudiants du palier postsecondaire
Source : analyse du COCES.

Instrument ou source	Description	Taux de réponse	Renseignements relatifs au transfert	Limites
Sondage sur la satisfaction des personnes diplômées des collèges MFCU	sondage téléphonique annuel 6 mois après la fin des études	75%	programme collégial terminé, programme suivi actuellement, raisons de poursuivre les études nouvelles questions relatives au processus et à l'expérience de transfert	aucune documentation des étudiants qui auraient peut-être décidé de continuer leurs études plus de six mois après avoir obtenu leur diplôme aucune documentation des étudiants qui auraient pu faire un transfert avant d'avoir obtenu leur diplôme
Enquête nationale sur la participation étudiante ENPE	sondage annuel en ligne (au Canada) sondage auprès des étudiantes et étudiants de première et de quatrième année	43% (moyenne)	antécédents scolaires des étudiantes et des étudiants universitaires	toutes les universités n'y participent pas chaque année aucune documentation des titres de compétences obtenus ou des champs d'études
Sondage sur la satisfaction des étudiantes et des étudiants des collèges MFCU	sondage annuel, fait en classe, sur papier administré pendant le second semestre	68%	antécédents scolaires, programme suivi actuellement et titres de compétences visé, but principal de l'inscription	sondage anonyme, les résultats ne peuvent être liés à d'autres sources ne fait pas la distinction entre les titres de compétences canadiens et étrangers
Enquête auprès des diplômées et des diplômés des universités de l'Ontario OUAC au nom du COU et du MFCU	sondage annuel, par la poste, sur papier administré deux ans après l'obtention d'un diplôme	24%	proportion de diplômés inscrits à d'autres programmes six mois et deux ans après avoir obtenu leur diplôme	aucune documentation des étudiants qui auraient pu faire un transfert avant d'avoir obtenu leur diplôme dépend du souvenir qu'ont les répondants de leur statut six mois après l'obtention d'un diplôme
Sondages auprès des candidats aux études collégiales et universitaires Academica Group, Inc.	sondage annuel, en ligne sondage administré par l'entremise des centres de demande pendant le processus de demande d'admission	18-26%	les candidats indiquent s'ils ont déjà fréquenté un collège ou une université raisons de présenter une demande d'admission	toutes les universités n'y participent pas chaque année seuls les candidats y participent

Instrument ou source	Description	Taux de réponse	Renseignements relatifs au transfert	Limites
Enquête nationale auprès des diplômés RHDCC et Statistique Canada	sondage téléphonique mené tous les cinq ans sondage mené auprès des diplômés 2 ans et de nouveau 5 ans après l'obtention d'un diplôm	68%	itinéraires d'études des diplômés du palier postsecondaire (avant leur inscription et après l'obtention d'un diplôme)	aucune documentation des étudiants qui auraient pu avoir fait un transfert avant d'avoir d'obtenu leur dipôme la taille de l'échantillon provincial des étudiants qui ont fait un transfert peut être petite
Enquête auprès des jeunes en transition RHDCC et Statistique Canada	sondage national longitudinal 2 cohortes : A et B mené auprès des étudiants de chaque cohorte tous les deux ans pour le premier cycle de la cohorte A, sondage administré dans les écoles; pour les autres cycles, sondage téléphonique pour tous les cycles de la cohorte B, sondage téléphonique	81% (moyenne globale pour la cohorte B, cycle 1) 79% (moyenne des deux cohortes, cycle 5)	itinéraires d'études et activités des étudiantes et des étudiants les données comprennent les étudiants qui font un transfert avant d'avoir obtenu leur diplôme	la taille de l'échantillon provincial des étudiants qui ont fait un transfert peut être petite le nombre de participants diminue à chaque cycle
Système d'information sur les étudiants Statistique Canada	sondage national annuel fait à partir des données administratives des établissements d'enseignement postsecondaire du Canada	recensement proposé	renseignements sur les effectifs étudiants, l'achèvement du programme, les programmes, les cours vise à produire des données longitudinales sur le parcours des étudiantes et des étudiants du palier postsecondaire	le projet est loin d'être terminé tous les établissements n'y participent pas encore
Service d'admission des collèges de l'Ontario et Centre de demande d'admission aux universités de l'Ontario SACO, OUAC	données administratives		les candidats indiquent s'ils ont déjà fréquenté un collège ou une université, pendant combien de temps et quels titres de compétences ils ont obtenus, le cas échéant (question récente)	les renseignements sur les études postsecondaires antérieures ne sont pas toujours disponibles s'ils ne sont pas exigés pour être admis à un programme les personnes qui demandent une équivalence de cours ne font pas toutes une demande d'admission par l'entremise d'un centre de demande tous les établissements n'ont pas recours à un centre de demande pour les candidats à temps partiel

Instrument ou source	Description	Taux de réponse	Renseignements relatifs au transfert	Limites
Sondages internes, recherche et dossiers administratifs des établissements	données administratives, résultats des sondages et données de recherche		peut fournir des renseignements sur l'expérience ou la réussite des étudiantes et des étudiants qui font un transfert	données propres à l'établissement la plupart ne suivent pas les étudiants lorsqu'ils ont quitté l'établissement
Conseil du consortium des collèges et des universités	données administratives et de recherche		nombre et variété des programmes	
Guide de reconnaissance de crédits entre collèges et universités de l'Ontario (CCCU)	données administratives		catégorie et nombre d'ententes d'articulation	aucune donnée sur la fréquence d'utilisation des ententes
Numéro d'immatriculation scolaire de l'Ontario	données administratives		pourrait faciliter l'établissement de liens entre les données, dont les données administratives, et le suivi des étudiantes et des étudiants	utilise seulement aux paliers primaire et secondaire et par les centres de demande peu répandu dans le secteur postsecondaire

études/sciences administratives et psychologie (Decock et coll., à paraître).

Dans le cas des étudiantes et des étudiants provenant de groupes sous-représentés comme les Autochtones, les personnes handicapées, les étudiantes et étudiants de première génération et ceux provenant de familles à faible revenu, il semble qu'en facilitant le passage du collège à l'université, on donne à ces personnes une possibilité plus équitable d'obtenir un grade. Par exemple, dans le cas des étudiantes et des étudiants se situant dans les catégories des revenus les plus faibles au Canada, le taux de participation est d'environ 50 % plus élevé dans les collèges que dans les universités (Drolet, 2005, p. 30). En améliorant les occasions offertes à ces étudiantes et étudiants des collèges de poursuivre leurs études à l'université, on peut améliorer l'équité globale du système d'éducation postsecondaire. Afin de déterminer si les étudiantes et étudiants des collèges qui passent à l'université sont plus susceptibles d'appartenir à un groupe sous-représenté, le COQES a demandé récemment à Academica Group Inc. de revoir les données recueillies au cours des cinq dernières années par l'entremise de son enquête auprès des candidats aux études universitaires. Comme prévu, les données révélaient que les étudiants qui passaient du collège à l'université étaient plus susceptibles que les autres de provenir de groupes sous-représentés[42]. Ces données préliminaires donnent à penser que les étudiantes et étudiants des groupes sous-représentés tirent parti des possibilités de reconnaissance des crédits pour poursuivre leurs études à l'université.

Pour comprendre les itinéraires que prévoient suivre les élèves, il faut d'abord comprendre les aspirations ou les buts qui les motivent lorsqu'ils font leur demande d'admission au collège. Certains élèves du secondaire croient que le collège joue un rôle de transition vers

42 Il faut interpréter ces résultats avec prudence en raison du nombre peu élevé d'étudiants de chaque groupe qui passent à l'université.

l'université; ainsi, 6 % des élèves de la quatrième année du secondaire et 12 % de la cinquième année ont indiqué qu'à défaut d'être acceptés dans l'un ou l'autre des programmes qu'ils ont choisis à l'université, ils feraient une demande d'admission au collège en vue de passer à l'université ultérieurement (King et Warren, 2006). Selon le Sondage sur la satisfaction des étudiantes et étudiants du MFCU, près du quart des étudiantes et des étudiants inscrits en première année au collège en 2008-2009 suivaient principalement leur programme en vue de poursuivre leurs études au collège ou à l'université. Ces pourcentages varient selon le titre de compétences visé et le genre de programme. Certains certificats et diplômes des collèges sont de nature préparatoire à des études connexes dans d'autres programmes ou établissements postsecondaires, tandis que d'autres sont plus orientés vers la carrière et conduisent directement au marché du travail. Les aspirations de chaque groupe d'étudiantes et d'étudiants varient.

Le moment où les diplômés des collèges décident de poursuivre leurs études donne également une idée de leurs aspirations. Selon le Sondage sur la satisfaction des personnes diplômées du MFCU, beaucoup de diplômés des collèges (43 %) ont décidé de poursuivre leurs études avant de s'inscrire au collège. Encore une fois, les différences se remarquent selon le programme d'origine. Ainsi, 72 % des étudiantes et des étudiants inscrits à des programmes préparatoires, comme santé ou arts et sciences généraux, avaient décidé avant d'entrer au collège qu'ils poursuivraient leurs études après avoir obtenu leur diplôme. Il est également intéressant de constater que 45 % de tous les diplômés ayant poursuivi leurs études ont indiqué qu'ils ne pensaient pas être acceptés dans leur titre de compétences collégial, et particulièrement les diplômés des programmes préparatoires chez qui ce taux était de 72 %.

Néanmoins, en combinant ces constatations avec celles portant sur le moment où les étudiantes et étudiants décident de passer à l'université, on constate que les étudiantes et étudiants peuvent choisir les programmes préparatoires des collèges comme moyen d'accéder à l'université parce qu'ils ne croient pas qu'ils pourraient être admis à des programmes universitaires (Decock et coll., à paraître).

La satisfaction et la réussite scolaire des étudiantes et des étudiants mettent en relief la question de la qualité de l'apprentissage et peuvent donner un aperçu des points forts ou des lacunes du système actuel de collaboration entre les établissements. Les résultats du Sondage sur la satisfaction des personnes diplômées du MFCU révèlent que la plupart des diplômés, quelle que soit leur destination postcollégiale, sont très satisfaits de leur expérience de transition, de leur préparation scolaire à leur programme actuel et de la réalisation de leurs buts après avoir obtenu leur diplôme (Decock et coll., à paraître).

En revanche, certaines études qualitatives indiquent qu'il y a beaucoup de confusion chez les étudiantes et étudiants concernant la reconnaissances des crédits obtenus au collège, et particulièrement le genre et le nombre de cours approuvés aux fins de la reconnaissance des crédits, ainsi qu'un manque de renseignements clairs, accessibles et uniformes sur ce processus (Gawley et McGowan, 2006; McGowan et Gawley, 2006). Le Sondage sur la satisfaction des personnes diplômées du MFCU indique que moins du tiers des diplômés connaissaient leur statut quant à la reconnaissance des crédits avant de s'inscrire à l'établissement qu'ils avaient choisi, ce qui confirme que les renseignements mis à la disposition des étudiantes et des étudiants qui voudraient passer à l'université ou la façon dont ils utilisent ces renseignements posent problème. La plupart des diplômés des collèges, quelle que soit leur destination, consultent les sites Web des établissements ainsi que leurs professeurs et leurs orienteurs comme sources principales d'information sur la reconnaissance des crédits (Decock, à paraître).

La même recherche qualitative a révélé que certains étudiants et étudiantes avaient eu de la difficulté à s'intégrer socialement et pédagogiquement dans un établissement, en partie à cause des différences entre la culture et la mission de l'établissement d'origine et celles de l'établissement destinataire. Ces étudiantes et étudiants ne semblaient pas conscients de ces différences ou ne semblaient pas prêts à y faire face. De plus, ils n'utilisaient pas efficacement les services de soutien destinés aux étudiantes et aux étudiants qui passent à l'université ou les jugeaient insuffisants pour faciliter la transition (Gawley et McGowan, 2006; Townsend et Wilson, 2006).

La réussite des étudiantes et des étudiants qui passent du collège à l'université a été mesurée en comparant les taux d'obtention d'un diplôme et les notes des étudiantes et des étudiants provenant d'un collège à ceux des étudiantes et des étudiants qui étaient entrés directement à l'université (Bell, 1995; Université du Nipissing et Conseil du consortium des collèges et des universités, 2007; Université York et Conseil du consortium des collèges et des universités, 2008). De récents résultats enregistrés à l'Université du Nipissing démontrent que la MPC des étudiantes et des étudiants

provenant des collèges est semblable à celle des étudiants inscrits directement à l'université, à l'instar d'une recherche antérieure effectuée à l'Université York (Bell, 1995). Cependant, dans les trois études, le taux d'obtention d'un diplôme était inférieur chez les étudiantes et étudiants provenant de collèges. Comme on peut s'y attendre, l'octroi d'une équivalence ou la reconnaissance de crédits semble avoir eu un effet sur le taux d'obtention d'un diplôme. Dans l'étude de l'Université du Nipissing, le taux d'obtention d'un diplôme était plus élevé chez les étudiantes et étudiants qui avaient reçu une équivalence que chez ceux qui avaient bénéficié d'une reconnaissance de crédits collégiaux. De même, une recherche menée récemment à l'Université York (Université York et Conseil du consortium des collèges et des universités, 2008) révèle que la proportion d'étudiantes et d'étudiants provenant des collèges qui obtiennent un diplôme a augmenté avec le temps et qu'ils obtiennent leur diplôme plus tôt qu'il y a dix ans, ce qui témoigne du fait que les étudiantes et étudiants qui se sont inscrits plus récemment à l'université ont eu plus de crédits reconnus que leurs prédécesseurs.

Jusqu'ici, l'analyse a porté sur la poursuite des études au collège ou à l'université une fois le programme collégial initial terminé, au sujet de laquelle des recherches commencent à se faire en Ontario. On en sait moins sur le passage de l'université au collège. Environ 17 % des étudiantes et des étudiants des collèges ayant participé au Sondage sur la satisfaction des étudiantes et étudiants en 2007 ont déclaré avoir fait des études universitaires avant le collège. Il s'agissait le plus souvent de femmes de plus de 25 ans dont la langue première n'était ni l'anglais ni le français. Ils étaient plus susceptibles d'être inscrits dans un programme d'études postsecondaires supplémentaires, leur objectif principal lorsqu'ils se sont inscrits au programme étant de se préparer à un emploi. Ils ont obtenu un diplôme universitaire en sciences sociales, en sciences humaines et en études commerciales et sont passés aux programmes collégiaux en administration publique/immobilier, bibliothéconomie et relations publiques (Conseil du consortium des collèges et des universités, 2007, p. 17-18).

5.1.3 | Observations et recherches en cours au COQES

La collaboration accrue entre les collèges et les universités est un élément nécessaire de toute stratégie orientée vers l'offre pour l'éducation postsecondaire en Ontario. Les étudiantes et étudiants l'apprécient, à preuve le nombre de programmes de mobilité et de collaboration que comprend déjà le système. Le ministère a signalé son intérêt en établissant le comité de direction sur la reconnaissance des crédits à qui il a donné un mandat explicite. Collèges Ontario en a fait une de ses recommandations pour la réforme du système. Même les universités, habituellement les plus réfractaires à l'idée, ont fait part de leur appui de principe à l'acceptation de crédits d'autres établissements.

Ce qu'il faut maintenant déterminer ce n'est plus si l'on va de l'avant, mais comment on procède. Le ministère et les principaux intervenants ont pris les commandes de l'entreprise par l'entremise du comité de direction. Le COQES est prêt à fournir son aide, au besoin, en donnant des conseils fondés sur des preuves relativement à des propositions précises du comité.

Le COQES a un certain nombre de projets en cours ou prévus qui alimenteront ce débat. Certains d'entre eux sont conçus pour évaluer l'efficacité de programmes de collaboration de services étudiants. Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous accueillerons toute manifestation d'intérêt. Le groupe de travail sur le maintien aux études des étudiantes et des étudiants examinera les liens entre la reconnaissance des crédits et la réussite scolaire. Un projet pluriannuel dirigé par Dan Lang et Henry Decock examine les facteurs sous-jacents à la décision des étudiantes et des étudiants de changer d'établissement.

Ce qui est le plus important peut-être c'est le travail qui doit être fait pour combler les lacunes quant aux données dont il a été question dans les chapitres antérieurs et plus particulièrement au chapitre 2 (section 2.3). Comme c'est le cas pour plusieurs autres enjeux stratégiques clés en Ontario, les décisions sur la façon de procéder relativement à la reconnaissance des crédits sont entravées par l'absence de renseignements globaux et fiables à l'échelle du système.

5.2 | Financement

Le rapport Rae a souscrit à l'opinion voulant que le système d'éducation postsecondaire soit sous-financé comparativement à ce qui se fait dans d'autres provinces et pays. Dans le plan d'action *Vers des résultats supérieurs*, le gouvernement, prenant acte de ce constat, a alloué un financement supplémentaire de 1,6 milliard de dollars au secteur sur une période de 5 ans, dont 1,2 milliard de dollars à titre de subventions de fonctionnement aux collèges et aux universités.

Comme nous l'avons mentionné dans la préface, ce financement se termine au cours de la présente année

financière et un nouveau cadre doit être établi. Il y a quatre grandes questions à résoudre :

1. Combien faut-il de financement pour que les buts du système d'éducation postsecondaire soient atteints ?
2. Quelle part de ce financement devrait venir de subventions du gouvernement, des droits de scolarité et d'autres frais, et d'autres sources ?
3. Comment les subventions du gouvernement devraient-elles être structurées ?
4. Quelles contraintes devrait-on imposer à l'établissement des droits de scolarité et d'autres frais ?

5.2.1 | Tendances des revenus

Pour répondre à ces questions, le COQES a d'abord lancé une demande de propositions dans le but de produire une estimation fiable des revenus, indexés sur l'inflation, par étudiante et étudiant des collèges et des universités de l'Ontario portant sur une période aussi longue que les données le permettent et de commenter les effets apparents des grands changements dans les sources de revenus sur les décisions pédagogiques et autres des établissements d'enseignement postsecondaire. L'analyse qui suit procède du rapport rédigé en réponse à cette demande de propositions (Snowdon and Associates, 2009).

La figure 5.1 montre les revenus réels par EPT pour les universités de l'Ontario pour la période de 1980 à 2008. Le numérateur contient les principales sources de revenus de fonctionnement : subventions provinciales, droits de scolarité pour cours donnant droit à des crédits, autres frais et revenus divers (p. ex., revenu de placement)[41]. Le dénominateur contient le nombre d'étudiantes et d'étudiants équivalents plein temps.

Deux déflateurs sont utilisés : l'indice des prix à la consommation (IPC) en dollars de 2008 et l'Indice des prix de l'enseignement supérieur (IPES) calculé par l'Association des universités et collèges du Canada (Association des universités et collèges du Canada, 2008, annexe E). L'IPES tient compte du fait que la rémunération représente un pourcentage important des coûts des collèges et des universités et que les changements dans la rémunération du corps professoral peuvent différer des fluctuations de l'IPC.

Le choix d'un déflateur a de toute évidence de l'importance. En tenant compte de l'IPC, les revenus indexés par EPT en 2008 ont été pratiquement identiques à ce qu'ils étaient en 1980, bien que le financement ait continué de fluctuer légèrement pendant la période. Il a connu une baisse marquée entre 1980 et 1982, suivie d'une hausse, lente mais constante, jusqu'en 1993, après quoi il est revenu à son niveau de 1980. Les revenus ont accusé une chute importante entre 1993 et 1997, puis ils ont légèrement augmenté jusqu'en 2000, ont été constants jusqu'en 2004 et ont crû après 2004 grâce à l'injection de fonds dans le cadre du plan d'action *Vers des résultats supérieurs*.

Si on utilise l'IPES, la baisse des revenus est beaucoup plus prononcée. En 2008, les revenus réels par EPT étaient de 21,2 % inférieurs à ce qu'ils étaient en 1980. Ils ont diminué continuellement de 1980 à 1990, augmentant légèrement jusqu'en 1993, puis ont diminué pratiquement continuellement jusqu'en 2005, année où les affectations faites dans le cadre du plan d'action *Vers des résultats supérieurs* ont débuté.

La composition des revenus a aussi changé de façon importante pendant cette période[42]. Les subventions provinciales représentaient 80 % des revenus de fonctionnement des universités en 1980, comparativement à 50 % en 2008, tandis que la part des droits de scolarité est passée de 14 % en 1980 à 37 % en 2008. Les autres frais représentaient 1 % des revenus totaux de fonctionnement en 1980 et 6 % deux décennies plus tard. La part des revenus divers n'a augmenté que légèrement, passant de 5 % au début de la période à 7 % en 2008.

La formule de financement des universités de l'Ontario établit une différence entre les programmes, reflétant en gros les coûts relatifs de l'enseignement. La subvention de fonctionnement par étudiante ou étudiant EPT est plus basse dans le cas des programmes d'arts et de sciences de première année, plus élevée pour le génie et l'éducation, et encore plus élevée pour les programmes de médecine et de doctorat[43]. Cette caractéristique de

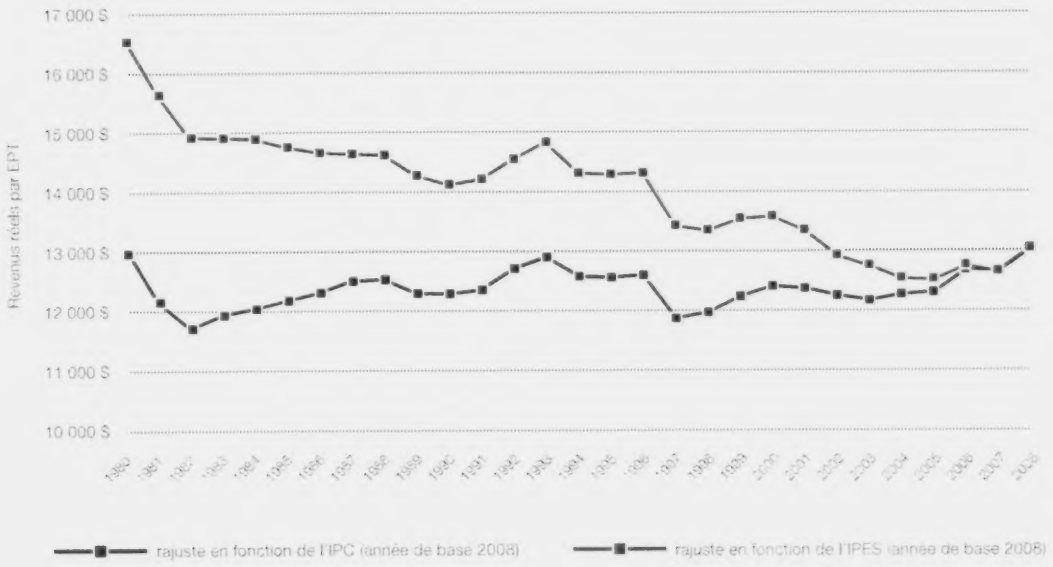
---

41 À noter que les revenus de fonctionnement constituent la variable choisie. Ils représentent une partie seulement des fonds totaux dont disposent les collèges et les universités. Le choix des catégories à inclure dans le numérateur est arbitraire et, inévitablement, prête à controverse. Les auteurs expliquent en long et en large leur raisonnement quant aux catégories à inclure et celles à exclure. Voir à ce sujet leur analyse aux pages 17-34. Il est important de souligner que les montants de quelques-unes des catégories exclues, à savoir financement de la recherche, subventions d'immobilisations, [illegible]

42 Toutes les données proviennent de Snowdon and Associates (tableau 3a).

43 Voir Clark et coll. (2009, p. 90).

FIGURE 5.1
Revenus réels par EPT pour les universités de l'Ontario, 1980 à 2008



la formule fait en sorte que si la composition de l'effectif change avec le temps, la subvention par étudiante ou étudiant changera également.

La figure 5.2 montre les revenus réels par unité de revenu de base (URB) pour les universités pour la même période que la figure 5.1, utilisant à la fois l'IPC et l'IPES. En fonction de ce calcul, les revenus de fonctionnement réels ont enregistré une baisse de 7,1 % si l'on utilise l'IPC et de 27,2 % si l'on utilise l'IPES. Il est évident qu'une partie de l'augmentation des subventions de fonctionnement réelles par étudiante ou étudiant EPT est attribuable à un déplacement des effectifs étudiants vers les programmes plus coûteux de sciences, de génie et de santé.

La figure 5.3 montre les revenus réels par EPT pour les collèges pour la période allant de 1992 à 2008[44]. Le numérateur contient les subventions et les revenus tirés des droits de scolarité. Le dénominateur contient l'effectif équivalent plein temps.

Les revenus réels par étudiante et étudiant EPT calculés en tenant compte de l'IPC n'ont été que légèrement inférieurs en 2008 à ce qu'ils étaient en 1992, malgré la forme en U de la courbe pendant la période. Les revenus par étudiante ou étudiant EPT ont chuté de façon importante entre 1992 et 1997, ont été constants à partir de 2003 puis ont augmenté légèrement jusqu'en 2003. La différence remarquable entre les deux séries c'est que la valeur de 2008 pour les revenus réels par EPT calculée au moyen de l'IPES était de beaucoup inférieure à ce qu'elle était en 1992.

Le financement des collèges établit également une différence entre les programmes d'inscription dans le but de rendre compte des différences dans les coûts. La figure 5.4 montre le revenu réel selon l'unité de financement pondéré (UFP) pour la période allant de 1992 à 2008, au moyen des deux mêmes déflateurs. Les tendances sont semblables à celles remarquées dans la figure 5.2, mais la plus grande différence réside dans le

44 Il est impossible de remonter à plus loin que 1992 en raison de changements importants apportés cette année-là aux relevés financiers et aux rapports sur les inscriptions. Voir Snowdon and Associates, p. 30.

FIGURE 5.2
Revenus réels par URB pour les universités de l'Ontario, 1980 à 2008

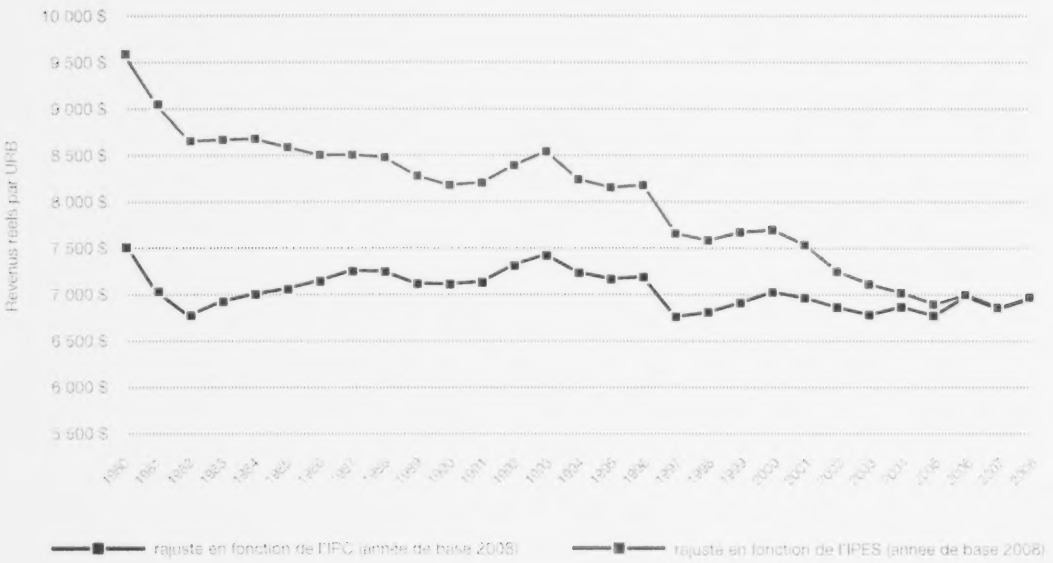


FIGURE 5.3
Revenus réels par EPT pour les collèges de l'Ontario, 1992 à 2008

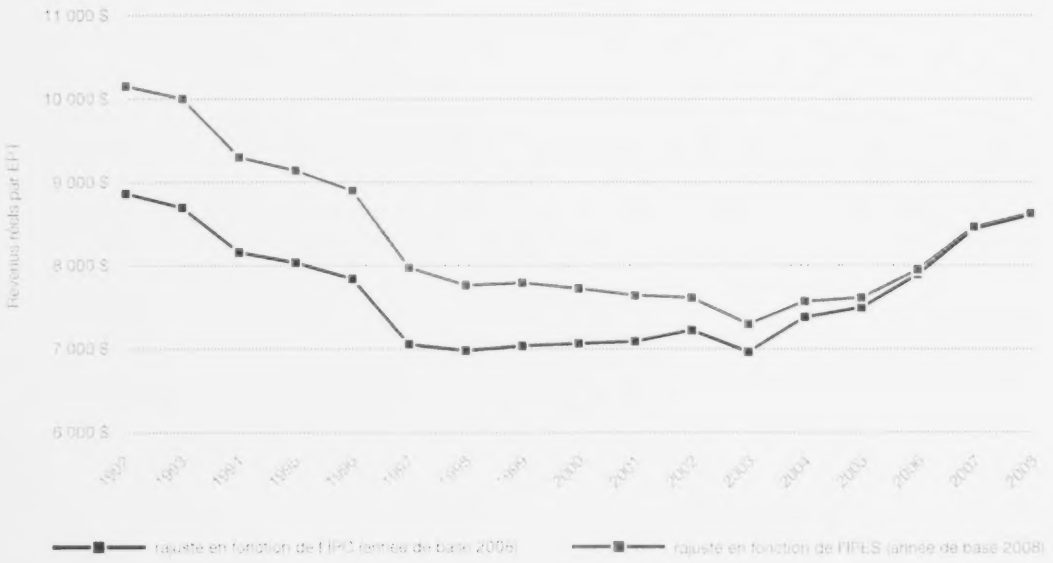
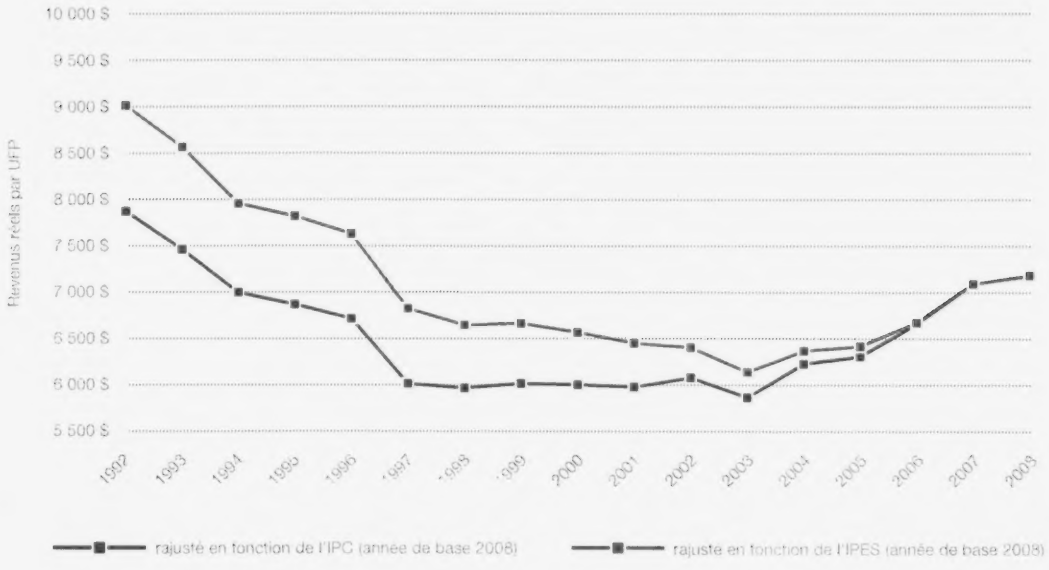


FIGURE 5.4
Revenus réels par UFP pour les collèges de l'Ontario, 1992 à 2008

Source : Snowdon and Associates, 2009, Revisiting Ontario College and University Revenue Data : Une nouvelle analyse des données sur les revenus des universités et des collèges de l'Ontario, COU/ES.



fait que les valeurs de 2008 par rapport à celles de 1992 sont plus basses. De toute évidence, dans les collèges, tout comme dans les universités, les effectifs relatifs sont passés à des programmes plus coûteux.

Les sources de revenus pour les collèges ont elles aussi changé avec le temps. La part représentée par les droits de scolarité a doublé, passant de 15 % en 1992 à 30 % en 2008[45]. Snowdon and Associates (2009, p. 34) n'indiquent pas d'autres sources de revenu pour les collèges.

5.2.2 | Observations

Nous présentons dans l'introduction de la présente section quatre grandes questions concernant les revenus de fonctionnement qui touchent les collèges et les universités de l'Ontario : le niveau de financement; le part de ce financement qui devrait venir de subventions du gouvernement, des droits de scolarité et d'autres frais, et d'autres sources; la façons de structurer les subventions du gouvernement; la réglementation des droits de scolarité et d'autres frais, le cas échéant.

On ne s'étonnera peut-être pas de constater que les collèges et les universités font du revenu l'élément clé de leurs recommandations pour une nouvelle stratégie d'éducation postsecondaire. Explicitement ou implicitement, les mémoires abordent chacune de ces quatre questions.

Le Conseil des universités de l'Ontario (décembre 2009) donne à penser, d'après son choix de titre—Reaching Even Higher: The Next Multi-Year Funding Plan for Postsecondary Education—que l'élaboration d'une nouvelle stratégie d'éducation postsecondaire est d'abord et avant tout une question de financement. Ses recommandations concernant le montant du financement sont plus explicites : hausses annuelles des budgets de fonctionnement de base pour faire face à l'augmentation des effectifs, hausses supplémentaires

45 Calculée à partir de Snowdon and Associates (2009, p. 24). À noter que le calcul pour 1992 représente les droits de scolarité en pourcentage des droits de scolarité auxquels s'ajoutent les subventions tandis que pour 2008 il s'agit des droits de scolarité moins les subventions moins les fonds réservés.

pour améliorer la qualité de l'éducation, compensations pour tenir compte d'une partie de l'inflation annuelle des coûts de fonctionnement et investissements supplémentaires. En ce qui a trait à la structure des subventions, il suggère d'ajouter les hausses au financement de base.

La position du Conseil des universités de l'Ontario procède surtout d'une perspective axée sur les revenus. Reconnaissant que des considérations financières entraveront la capacité du gouvernement à accroître les subventions de fonctionnement de manière significative à court terme, le Conseil voit les revenus tirés des droits de scolarité comme un substitut et demande plus de souplesse dans le cadre qui les régit.

Collèges Ontario (2009b) fait du financement des priorités cruciales l'un des quatre buts proposés pour la nouvelle vision de l'éducation supérieure en Ontario. L'organisme recommande un engagement de financement pluriannuel stable qui permettrait de répondre aux besoins courants et de faire face aux hausses de coûts découlant de l'importante augmentation, récente et prévue, du nombre d'étudiantes et d'étudiants. Il parle également de la nécessité d'aborder la question du financement de l'équipement et des travaux d'entretien reportés. Sauf pour ce qui est de l'aspect pluriannuel, il n'aborde pas directement la structure du financement.

Le mémoire de Collèges Ontario est très détaillé en ce qui concerne la politique régissant les droits de scolarité. Encore une fois, cette question est abordée du point de vue des besoins en revenus. L'organisme fait d'abord remarquer que les droits de scolarité dans les collèges de l'Ontario sont les troisièmes plus bas au Canada et sont de 17 % inférieurs à la moyenne nationale. Il recommande des augmentations annuelles graduelles jusqu'à ce que la moyenne nationale soit atteinte. L'organisme demande également plus de souplesse pour définir et établir les droits de scolarité pour les programmes où la demande est élevée.

De toute évidence, une nouvelle stratégie d'éducation postsecondaire doit traiter de ces questions de financement. Une façon de procéder consisterait à faire les augmentations progressivement. Ainsi, une nouvelle stratégie pourrait comprendre du financement de fonctionnement supplémentaire pour les collèges et les universités. Les montants représenteraient un compromis entre ce qu'il faut pour atteindre les objectifs à long terme[46] et de ce qu'il est possible de faire compte tenu de la situation financière actuelle. Il serait utile d'envisager au moins une compensation partielle possible des hausses de coûts annuelles puisque l'absence d'une telle disposition dans les ententes actuelles est la source de beaucoup de difficultés à long terme. Les subventions pourraient être liées d'une certaine façon aux objectifs sur les inscriptions et peut-être à d'autres objectifs établis à l'échelle du système comme les incitatifs pour améliorer la collaboration entre les collèges et les universités. La politique sur les droits de scolarité serait établie en partie en tenant compte des revenus dont ont besoin les établissements et en partie parallèlement aux mesures de soutien financier, pour refléter l'objectif d'accessibilité.

Cependant, toutes ces mesures ne seront peut-être pas suffisantes. Certains observateurs ont conclu qu'une restructuration complète du système d'éducation postsecondaire est nécessaire. Si ce point de vue est accepté, les décisions concernant les futurs niveaux et structures de financement et les politiques sur les droits de scolarité devront être prises après un examen global de la conception du système d'éducation postsecondaire de l'Ontario.

5.3 | Changement systémique

Parmi les personnes influentes qui demandent un changement systémique se trouvent Ian Clark, Greg Moran, Michael Skolnik et David Trick, auteurs de la monographie *Academic Transformation: The Forces Reshaping Higher Education in Ontario* (Clark et coll., 2009) publiée récemment. Le COQES avait commandé cet ouvrage dans le cadre de sa stratégie de recherche sur la conception du système. Il s'agissait de déterminer les principaux défis que le système d'éducation postsecondaire de l'Ontario devra relever au cours de la prochaine décennie, d'évaluer la capacité du système dans sa forme actuelle à relever ces défis et de suggérer des solutions de réforme.

5.3.1 | Analyse

À la base de la monographie *Academic Transformation*, on retrouve la théorie voulant que l'enseignement au palier du baccalauréat tel qu'il se pratique en Ontario ne

46 [illegible]

soit pas viable et doive être modifié en profondeur. Cet important argument, qui prête à controverse, vaut qu'on l'analyse plus en détail[47].

Le système actuel procède de deux décisions en matière d'éducation postsecondaire prise dans les années 1960 : les collèges n'offriraient pas de cours menant à un baccalauréat et les universités publiques auraient l'entière autonomie de décider de leur objet, de leur mission et de leurs objectifs.

Avant les années 1960, même si la plupart des professeurs d'université étaient des universitaires et des chercheurs actifs, on peut tout de même dire que les universités de l'Ontario étaient surtout des établissements d'enseignement. Cependant, depuis les années 1960, toutes ont adopté une idée singulière quant à leur mission : la recherche. L'idéal professeur-chercheur est une composante essentielle de ce nouveau modèle : des professeurs qui sont des chercheurs actifs peuvent enseigner aux étudiantes et aux étudiants du premier cycle.

Non seulement toutes les universités ont adopté le modèle d'université de recherche, mais depuis deux décennies, le public et les gouvernements s'attendent de plus en plus que les universités produisent de nouvelles connaissances qui amélioreront le bien-être économique du Canada et sa compétitivité économique à l'échelle internationale. Cette attente a favorisé une croissance importante de la recherche universitaire, a contribué à modifier le paradigme traditionnel de recherche et a instauré de nouveaux coûts, humains et financiers.

Pendant que des pressions de plus en plus grandes, internes et externes, s'exerçaient sur les universités pour qu'elles fassent plus de recherche, d'autres exercées pour accroître l'accessibilité aux programmes de baccalauréat continuaient sans relâche. D'autres augmentations des taux de participation dans les universités nécessiteront une hausse des inscriptions de membres de groupes traditionnellement sous-représentés dans l'éducation supérieure. La réussite scolaire d'autres membres de ces groupes pourrait nécessiter plus d'attention et de ressources que ce que les universités ont fourni par le passé.

Pour faire face du mieux qu'il peut aux augmentations massives des effectifs, l'Ontario compte exclusivement sur un réseau public d'universités tournées vers la recherche, le genre d'établissement postsecondaire le plus coûteux, pour fournir un enseignement au palier du baccalauréat à une population d'étudiantes et d'étudiants dont les besoins pédagogiques sont de plus en plus diversifiés. En plus d'être coûteux, ce modèle n'offre pas suffisamment d'expériences diversifiées aux étudiantes et aux étudiants du baccalauréat eu égard à la diversité des antécédents, des situations, des aspirations et des styles d'apprentissage des étudiantes et des étudiants.

Le rôle des autres composantes du système d'enseignement postsecondaire n'a pas changé en conséquence. Lorsque les collèges ont été établis, leur fonction première était de préparer les étudiantes et étudiants au marché du travail. Contrairement à ce qui se faisait en Alberta, en Colombie-Britannique et dans de nombreux États américains, le mandat des collèges de l'Ontario les empêchait explicitement d'offrir les deux premières années des cours universitaires en arts et en sciences. Bien que certains collèges aient, au fil des ans, élaboré des programmes de ce genre, ceux-ci représentent seulement environ 2 % de l'effectif total des collèges. Le passage à l'université des étudiantes et des étudiants de ces programmes n'est pas soutenu par une infrastructure ni un cadre de politique provincial.

L'élaboration de programmes de baccalauréat dans certains champs d'études appliqués, où là encore le nombre d'étudiantes et d'étudiants représente environ 2 % de l'effectif total des collèges constitue un autre développement tout aussi modeste dans les collèges.

La loi de la Législature qui permet aux collèges d'offrir des programmes de baccalauréat permet également aux établissements privés d'enseignement postsecondaire de demander le droit d'offrir des programmes sanctionnés par un grade. Cependant, jusqu'à maintenant, seulement deux petits établissements privés laïcs et hautement spécialisés ont obtenu ce droit.

Malgré ces quelques changements qui se sont faits dans les collèges et qui ont été rendus possibles grâce à des lois récentes, l'enseignement de masse au palier du baccalauréat relève donc presque exclusivement des universités en Ontario, c'est-à-dire d'établissements qui ont un rôle important et crucial dans la production du savoir.

Le fait de compter presque exclusivement sur un ensemble d'universités de recherche financées par

47 Les paragraphes qui suivent s'appuient sur un sommaire que les auteurs ont rédigé pour le COQES.

les deniers publics pour offrir des programmes de baccalauréat de masse a plusieurs conséquences dignes de mention, dont la plus évidente est sans contredit la pression financière constante. Même si le gouvernement a poussé les universités à accroître le nombre d'inscriptions continuellement et substantiellement, son financement ne suit plus la croissance de l'effectif ni l'inflation depuis près de deux décennies. Les gouvernements ont plutôt donné plus de souplesse aux universités en ce qui a trait aux droits de scolarité et aux frais obligatoires. Par conséquent, le revenu total par étudiante ou étudiant provenant des subventions gouvernementales et des droits de scolarité et autres frais assumés par les étudiants, redressé pour tenir compte de l'inflation mesurée par l'IPC, est demeuré à peu près inchangé au cours des deux dernières décennies.

Le problème c'est que les coûts par étudiant tendent à augmenter plus rapidement que l'inflation de l'IPC. Les coûts liés à la rémunération augmentent en raison des ententes salariales, des augmentations de traitement des professeurs attribuables à leur avancement et de la hausse des coûts des avantages sociaux du personnel. D'autres coûts, comme ceux des services publics, pourraient grimper plus rapidement que l'inflation de l'IPC. Par ailleurs, il y a eu un changement à long terme chez les professeurs à plein temps qui augmentent leur travail de recherche et réduisent leur charge d'enseignement aux étudiantes et aux étudiants du premier cycle. La concurrence accrue que se livrent les établissements pour obtenir des subventions de recherche, des subventions d'équipement, des étudiantes et des étudiants de qualité, des partenariats avec le secteur privé et des dons de donateurs imposent également de nouveaux coûts.

Pour assumer les coûts plus élevés par étudiante ou étudiant, les universités ont augmenté le nombre d'inscriptions. Ils ont eu recours à cette stratégie en espérant que la hausse marginale des revenus marginaux tirés de ces étudiantes et étudiants supplémentaires dépasserait la hausse marginale des coûts, laissant ainsi un excédent qui servirait à assumer les coûts de l'inflation qui, autrement, n'aurait pas été financée.

Les pressions opposées que suscite la nécessité d'enseigner à plus d'étudiantes et d'étudiants et d'obtenir plus de subventions de recherche ont transformé la nature du corps professoral à plein temps. Les charges d'enseignement aux étudiantes et aux étudiants de premier cycle, mesurées selon le nombre moyen de cours dispensés par un membre du corps professoral à plein temps par année, ont chuté. Le nombre moyen d'étudiantes et d'étudiants par classe a augmenté. La part de l'enseignement aux étudiantes et aux étudiantes de premier cycle par les professeurs temporaires et à temps partiel s'est accrue, représentant environ la moitié de tout l'enseignement dispensé dans les plus grandes facultés de premier cycle de certaines universités. Si la tendance actuelle concernant le financement et les dépenses par étudiante ou étudiant se maintient, on peut raisonnablement s'attendre à ce que le nombre moyen d'étudiantes et d'étudiants par classe et la part de l'enseignement dispensé par des éducatrices et des éducateurs qui ne sont pas des professeurs à plein temps continuent de s'accroître indéfiniment dans l'avenir.

Comme la proportion de professeurs qui occupent des postes permanents à plein temps a diminué, il y a relativement moins de personnes pour remplir les tâches qui nécessitent une présence sur le campus, comme rencontrer les étudiantes et étudiants, faire du perfectionnement professionnel et assister aux réunions de département. Par ailleurs, le corps professoral doit composer avec la complexité accrue du nouveau contexte de recherche résultant de programmes comme ceux de la Fondation canadienne pour l'innovation, des initiatives de recherche stratégique des conseils subventionnaires nationaux et des collaborations directes de recherche avec le secteur privé. La recherche comporte maintenant des degrés sans précédent de collaboration entre les disciplines, les secteurs et les régions ainsi que l'obligation de rendre compte aux organismes de financement. Les pressions simultanées exercées pour accroître les effectifs étudiants et la recherche dans ce contexte ont donné lieu à un engagement excessif des particuliers et des établissements.

Le recours à un nombre substantiel et sans cesse croissant de professeurs à temps partiel qui n'ont pas de temps pour faire de la recherche va remarquablement à l'encontre de l'une des normes qu'a épousées le secteur universitaire, à savoir que l'enseignement devrait être dispensé par des professeurs chercheurs. La question essentielle à laquelle font face les décideurs est de savoir si la différenciation nécessaire des dispositions prises pour l'enseignement aux étudiantes et aux étudiants de premier cycle devrait se faire au gré des événements, comme ce fut le cas au cours des dernières années, ou être établies à la suite d'une réflexion plus rationnelle.

5.3.2 | Recommandations des auteurs

Les auteurs font trois recommandations : faire des changements au palier des établissements, faire des changements à l'échelle du système et créer de nouveaux établissements.

Changements au palier des établissements
Un des changements proposés au palier des établissements consiste à lancer ou relancer un programme de trois ans menant à un baccalauréat. Les auteurs présument qu'un programme de trois ans menant à un grade qui serait soigneusement conçu et mis en œuvre serait utile aux étudiantes et aux étudiants tout comme un grade préprofessionnel pour ceux qui poursuivent des études dans des disciplines comme le droit, l'éducation, le journalisme, le commerce, le travail social et les études médiatiques, et un grade final pour ceux qui poursuivent une formation professionnelle en cours d'emploi dans les secteurs des finances, de l'administration publique, de la gestion, du commerce de détail, de la fonction publique et autres.

La deuxième proposition consiste à élargir le nombre de professeurs enseignants à plein temps dans les universités. Ces personnes assumeraient une charge d'enseignement plus importante et dirigeraient l'élaboration du curriculum et la mobilisation des connaissances pour un enseignement et un apprentissage efficaces. La présence d'un nombre beaucoup plus élevé de professeurs à plein temps qui feraient surtout de l'enseignement réduirait également la nécessité pour les universités de recourir à des éducateurs contractuels à temps partiel.

Changements à l'échelle du système
Les auteurs préconisent un plus grand nombre de possibilités de reconnaissance des crédits. Ils croient en particulier que les étudiantes et étudiants des programmes collégiaux de formation professionnelle devraient avoir plus d'occasions de passer à l'université. L'expérience d'autres territoires donne à penser qu'il existe deux grands moyens d'améliorer ces occasions. Le premier consiste à établir des comités provinciaux composés de représentants des collèges et des universités qui auraient le mandat précis d'améliorer ces occasions. Le second consiste à établir dans les universités des programmes précis visant à faciliter le passage des étudiantes et des étudiants des programmes collégiaux de formation professionnelle.

La deuxième proposition de changements au niveau du système c'est qu'un petit nombre de collèges soient appelés à jouer un plus grand rôle dans l'offre des programmes de baccalauréat. Le système collégial a toujours une mission importante, celle d'éduquer et de former des travailleurs dans un large éventail d'années et de domaines d'études pour l'économie provinciale et d'offrir des occasions de formation professionnelle et d'épanouissement personnel aux particuliers. Dans le cadre de cette mission générale, on devrait mettre davantage l'accent sur les moyens d'améliorer ce rôle et d'accroître l'efficience de tout le système par la différenciation et la spécialisation des établissements. Cette différenciation pourrait prendre différentes formes et pourrait se faire notamment en mettant davantage l'accent sur la formation dans les métiers, en focalisant davantage sur les services aux apprenantes et aux apprenants insuffisamment préparés ou en offrant davantage de programmes de baccalauréat axés sur la carrière fondés sur une base solide de formation générale.

Nouveaux établissements
En définitive, les auteurs soutiennent que la création d'établissements conférant des grades universitaires fortement axés sur l'enseignement aux étudiantes et aux étudiants de premier cycle contribuerait le plus à améliorer le système actuel. Pour que ce changement soit efficace, il faudrait que ces établissements n'offrent que le baccalauréat et qu'ils soient axés sur l'enseignement plutôt que sur la recherche. Le corps professoral aurait alors pour principale responsabilité d'enseigner aux étudiantes et aux étudiants de premier cycle.

Ils suggèrent également d'établir une téléuniversité. La téléuniversité offre la majorité, voire la totalité, de ses cours en ligne ou par l'entremise d'autres médias électroniques. Pourtant, ce n'est pas la technologie utilisée pour dispenser les cours qui définit la téléuniversité. C'est plutôt sa philosophie pédagogique, dont l'admission « ouverte » est un élément clé, c'est-à-dire que même si les étudiantes et étudiants, une fois acceptés et admis, doivent respecter des normes et satisfaire à des exigences de cours traditionnelles, l'admission aux programmes et aux cours n'est pas fondée sur leurs résultats scolaires antérieurs mais plutôt sur leurs besoins et leurs aspirations d'apprenantes et d'apprenants. La téléuniversité pourrait jouer un rôle particulièrement important pour ce qui est de faciliter l'obtention d'un grade chez les diplômés des collèges.

5.4 | Observations et recherches en cours ou prévues au COQES

Le COQES souscrit au diagnostic de base contenu dans *Academic Transformation*. Les auteurs sont convaincants lorsqu'ils disent que le système d'éducation postsecondaire de l'Ontario, tel qu'il est structuré actuellement, n'est pas viable. Dans la plupart des vingt dernières années, les coûts ont augmenté plus rapidement que les revenus, aussi bien pour les collèges que pour les universités. Les établissements

ont fait face à cette situation en augmentant le nombre moyen d'étudiantes et d'étudiants par classe et en comptant relativement davantage sur les éducateurs contractuels. À différentes occasions, le gouvernement aide également en versant un financement ponctuel en fin d'année.

Les auteurs soutiennent, et nous sommes d'accord, que ce genre d'adaptation a des limites. Les collèges et les universités auront de plus en plus de difficultés à accueillir des étudiantes et des étudiants supplémentaires tout en répondant aux attentes de plus en plus nombreuses en matière de recherche et de service public. En définitive, cela deviendra impossible.

Il est peu probable que le financement augmente suffisamment pour compenser les hausses annuelles de coûts prévues et améliorer la qualité, à court terme du moins. En outre, le système d'éducation postsecondaire, tel qu'il est structuré actuellement, ne peut pas subir des coupures importantes de financement sans connaître des bouleversements majeurs. Il semble inévitable que le système changera.

Les auteurs suggèrent quelques changements. Nous convenons qu'ils ont relevé des options logiques, mais nous remarquons que leur analyse est loin de fournir des preuves solides quant aux coûts et aux avantages relatifs de chacune. Il faut faire ce travail avant d'examiner plus à fond les propositions.

La recherche compte logiquement quatre étapes. La première consiste à faire un examen critique des prévisions sur les effectifs étudiants. Dans quelle mesure les prévisions globales sur la demande sont-elles sensibles aux taux de participation et aux niveaux d'immigration ? Comment les collèges et les universités alloueraient-ils les rares places dont ils disposent si, même accrue, leur capacité ne suit pas la demande ? Quels effets cette forme de rationnement aura-t-elle sur les choix des étudiantes et des étudiants concernant les secteurs, les établissements et les programmes ?

La deuxième étape consiste à faire une analyse des coûts et des avantages des propositions contenues dans *Academic Transformation* et ailleurs qui nécessitent des changements à l'intérieur des établissements existants. Ces initiatives, si elles sont jugées valables et pratiques, pourraient être mises en œuvre relativement rapidement, ce qui est un atout. Les options qui de toute évidence satisfont ce critère sont les suivantes :

1. lancer des programmes de trois ans sanctionnés par un grade ou en augmenter le nombre;
2. créer des affectations de professeurs enseignants ou en augmenter le nombre;
3. accroître les capacités d'apprentissage en ligne ou d'enseignement électronique sans fil ou en bâtir de nouvelles.

Dans chaque cas, la recherche tenterait de répondre à quelques questions générales :

- Comment la proposition permettrait-elle de relever un ou plusieurs des défis auxquels fait face le système d'éducation postsecondaire de l'Ontario tels qu'énoncés dans *Academic Transformation*, le cas échéant, et notamment comment permettrait-elle de faire face à la hausse nette prévue des effectifs étudiants ?
- Quelles ressources seraient nécessaires ?
- Comment la proposition serait-elle mise en oeuvre ?
- Quels obstacles non financiers à la mise en œuvre faudrait-il surmonter ?

La troisième étape consiste à examiner les recommandations visant l'augmentation des choix offerts aux étudiantes et aux étudiants pour la sélection de leurs cours et l'achèvement de leurs études postsecondaires. Comme nous l'avons mentionné précédemment, les deux idées principales en l'occurrence sont d'accroître les possibilités de reconnaissance des crédits et des titres de compétences et d'augmenter le nombre et le genre de programmes menant à un grade de premier cycle offerts par les collèges. Dans chaque cas, la recherche tenterait de répondre aux questions énumérées dans l'exemple précédent.

La quatrième étape consiste à examiner les propositions de nouveaux établissements. Ces idées, même si elles sont jugées valables et pratiques, demanderaient plusieurs années pour être mises en œuvre. Les deux exemples donnés dans *Academic Transformation* sont l'établissement d'une téléuniversité et l'établissement d'au moins une université de premier cycle. La désignation d'instituts polytechniques qu'ont demandée quelques collèges de l'Ontario pourrait également être examinée dans ce contexte général. Il y a sans doute d'autres idées. Ces propositions sont complexes et prêtent à controverse et pour cette raison, elles méritent d'être examinées et analysées rapidement.

Nous reconnaissons qu'une bonne partie de cette recherche nécessiterait la collaboration et l'engagement complets du ministère, des collèges et des universités. Nous reconnaissons également qu'il y a déjà un peu

d'activité, comme en fait foi le groupe de travail sur la reconnaissance des crédits. Nous choisirons donc nos priorités de recherche dans ce domaine de concert avec le ministère et les établissements.

Entre-temps...

La planification de changements systémiques n'élimine donc pas la nécessité de mesures plus immédiates et notamment la prise de décisions sur les subventions et la politique sur les droits de scolarité. Cependant, il est essentiel que les mesures provisoires soient conformes aux plans à long terme. Toute nouvelle stratégie d'éducation postsecondaire doit s'attaquer aux défis immédiats, comme les problèmes imminents de capacité dans la RGT, mais elle doit également établir une vision et prévoir des changements structurels plus fondamentaux.

Chapitre 6

Priorités de recherche

Les priorités du Conseil pour les 12 prochains mois sont décrites ci-après. Sauf pour ce qui est du premier point, elles sont énumérées dans l'ordre dans lequel elles sont présentées dans le présent rapport. Ces priorités doivent être interprétées en fonction des recherches mentionnées dans la section finale de chaque chapitre où nous précisons les travaux déjà en cours au COQES.

6.1 Priorités de recherche

1. Notre première priorité pour l'année à venir sera de combler les lacunes en matière de données. Dans tout le rapport, nous avons indiqué où se situent ces lacunes et les projets en cours pour les combler. Les trois principales approches à utiliser pour ce faire consistent à (i) exploiter les sources de données nationales pour y trouver des renseignements portant spécifiquement sur l'Ontario, (ii) examiner les possibilités d'établir des liens entre les données et (iii) évaluer la faisabilité de faire un sondage longitudinal ontarien. Pour les deux dernières approches, nous chercherons un moyen d'identifier les étudiantes et étudiants, qui pourrait être le NISO.

   Les renseignements seront utiles dans tous les aspects de notre travail futur, mais ils nous aideront spécialement à comprendre les décisions de participer et de persévérer que prennent les groupes sous-représentés, la place des itinéraires dans le système d'éducation postsecondaire de l'Ontario et les liens entre les titres de compétences de niveau postsecondaire et les résultats sur le marché du travail.

2. Étant donné la restructuration économique que l'Ontario devrait connaître dans la prochaine décennie, notre deuxième priorité sera d'examiner le rôle que l'éducation postsecondaire peut jouer pour répondre aux besoins du marché du travail de la nouvelle économie. Ce travail se fera en deux étapes. La première consistera à examiner les liens entre la scolarité postsecondaire et les résultats sur le marché du travail par année et domaine d'études et selon les caractéristiques démographiques. Des travaux externes sont en cours et utilisent l'Enquête nationale auprès des diplômés à laquelle nous ajouterons des données désagrégées du Recensement de 2006.

   La seconde étape consistera à examiner les possibilités d'action pour améliorer ces liens. Il pourrait s'agir, par exemple, de fournir des renseignements plus détaillés sur le marché du travail, de faire connaître les résultats d'apprentissage des programmes d'études postsecondaires, de faire en sorte que les étudiantes et étudiants puissent plus facilement connaître ces programmes et modifier leurs choix en conséquence, et d'aider les collèges et les universités à s'adapter aux changements de tendances dans les demandes d'admission.

3. Notre troisième priorité sera de continuer à compiler un profil plus complet et plus fiable de participation et de persévérance des étudiantes et des étudiants du niveau postsecondaire en Ontario. Ce travail s'appuiera sur les renseignements obtenus grâce aux activités du COQES visant à combler les lacunes en matière de données ainsi que sur les meilleures pratiques pour ce qui est de structurer les questions pour obtenir l'auto-identification. Un dénombrement exact de la participation des groupes sous-représentés est essentiel pour comprendre l'importance du défi que nous devons relever en matière d'accessibilité et pour évaluer l'efficacité des politiques visant à aplanir ces difficultés.

   Au chapitre des politiques, nous mettrons l'accent en particulier sur les stratégies d'intervention précoce. Comme nous l'indiquons au chapitre 2, il est évident que pour augmenter la participation des groupes sous-représentés aux études postsecondaires, nous devons porter une plus grande attention aux décisions que les élèves et leurs familles prennent à l'école secondaire, voire avant. Nous examinerons d'abord ce qui se fait ailleurs dans le monde, en particulier aux États-Unis, pour en tirer des leçons pour l'Ontario.

4. Nous poursuivrons notre recherche sur la qualité de l'éducation sur quatre fronts. Premièrement, nous poursuivrons notre enquête empirique sur la possibilité d'utiliser les sondages sur la participation et la satisfaction des étudiantes et étudiants en guise d'indicateurs de la qualité de l'éducation. Ce travail s'appuiera sur la recherche qui a déjà été faite avec les sondages sur la satisfaction des étudiantes et des étudiants des collèges et celle qui est en cours avec les résultats de l'ENPE. Cette recherche s'applique dès maintenant au choix des indicateurs de rendement des ententes pluriannuelles de reddition de comptes révisées.

   La deuxième priorité dans cette catégorie est de continuer à collaborer avec les collèges et les universités pour évaluer l'efficacité des moyens de rechange pour offrir l'enseignement et l'apprentissage et fournir les services de soutien aux étudiantes et aux étudiantes.

   Cette priorité est étroitement liée à la troisième priorité de cette catégorie, qui est de soutenir la diffusion de pratiques d'enseignement efficaces. Les établissements y travaillent continuellement mais souvent isolément. L'apport du COQES sera de

faciliter l'établissement de réseaux et de projets de collaboration pour les soutenir.

La quatrième priorité de ce groupe consiste à soutenir les efforts que déploient les collèges et les universités pour identifier les étudiantes et étudiants à risque et évaluer les stratégies pour améliorer les taux de maintien aux études et d'obtention d'un diplôme.

5. En ce qui concerne la reddition de comptes, nous continuerons de collaborer avec le ministère et les intervenants, selon les besoins, pour élaborer et mettre en œuvre une nouvelle série d'ententes pluriannuelles de reddition de comptes. La majeure partie du travail dont il est question dans les points précédents, à savoir compiler les taux de participation des groupes sous-représentés et évaluer si les sondages sur la participation et la satisfaction des étudiantes et des étudiants peuvent être utilisés en guise d'indicateurs de la qualité de l'éducation, cadre avec cet engagement.

6. En ce qui a trait à la conception du système, nous amorcerons une série d'analyses de faisabilité et de coûts-avantages des propositions contenues dans *Academic Transformation* et d'autres examens du système d'éducation postsecondaire de l'Ontario. Nous reconnaissons que le ministère a pris les commandes en ce qui concerne la collaboration entre les collèges et les universités, notamment pour ce qui est de la reconnaissance des crédits et des titres de compétences. Comme il en est fait mention au chapitre 5, nous sommes prêts à apporter notre aide en donnant des conseils fondés sur des preuves relativement à ces questions, au besoin.

   Nos efforts des 12 prochains mois porteront sur les modifications qui pourraient être apportées dans le cadre de la structure actuelle, comme l'instauration des programmes de trois ans sanctionnés par un grade, un plus grand nombre de professeurs enseignants et le recours accru à l'apprentissage électronique et à l'enseignement électronique sans fil. Nous comptons également mener des recherches fondées sur des preuves pour appuyer le gouvernement, qui fondera un nouvel institut ontarien d'enseignement en ligne et augmentera considérablement le nombre d'étudiants étrangers. De toute évidence, ce travail nécessitera la consultation préalable de groupes d'intervenants.

Acronyms

AAC — apprentissage actif et collaboratif
AMAQP — Audit des mécanismes d'assurance de la qualité des programmes
AUCC — Association des universités et collèges du Canada
BCSSE — Beginning College Survey of Student Engagement (enquête sur la participation des étudiantes et étudiants de première année des collèges)
CCCU — Conseil du consortium collèges-universités
CCSSE — Community College Survey of Student Engagement (enquête sur la participation des étudiantes et étudiants des collèges communautaires)
CEQEP — Commission d'évaluation de la qualité de l'éducation postsecondaire
CLASSE — Classroom Survey of Student Engagement (sondage en classe de la participation étudiante)
COES — Conseil ontarien des études supérieures
COQES — Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur
DESO — diplôme d'études secondaires de l'Ontario
DUCO — Données universitaires communes de l'Ontario
EDTR — Enquête sur la dynamique du travail et du revenu
EEMD — Enquête auprès des étudiants à la maîtrise et au doctorat
EJET — Enquête auprès des jeunes en transition
EJET-A — Enquête auprès des jeunes en transition — cohorte A
EJET-B — Enquête auprès des jeunes en transition — cohorte B
END — Enquête nationale auprès des diplômés
ENPE — Enquête nationale sur la participation étudiante
EPLA — Enquête sur la participation et les limitations d'activités
EPT — équivalent plein temps
FSSE — Faculty Survey of Student Engagement (enquête auprès du corps professoral sur la participation des étudiantes et des étudiants)
IEP — interactions étudiant(e)s-professeur(s)s
IPC — indice des prix à la consommation
IPES — Indice des prix de l'enseignement supérieur
MEAFE — Mesurer l'efficacité de l'aide financière aux étudiant(e)s
MFCU — ministère de la Formation et des Collèges et Universités
MPC — moyenne pondérée cumulative
NISO — numéro d'immatriculation scolaire de l'Ontario
OCDE — Organisation de coopération et de développement économiques
OQRE — Office de la qualité et de la responsabilité en éducation
OUAC — Centre de demande d'admission aux universités de l'Ontario
PASS — Peer Assisted Study Sessions (programme de séances d'étude entre pairs)
PISA — Programme international pour le suivi des acquis des élèves
RAFEO — Régime d'aide financière aux étudiantes et étudiants de l'Ontario
RCI — Rendement du capital investi
RGT — région du grand Toronto
RHDCC — Ressources humaines et Développement des compétences Canada
RHDSC — Ressources humaines et Développement social Canada
SACO — Service d'admission des collèges de l'Ontario
STEM — science, technology, engineering and mathematics (sciences, technologie, génie et mathématiques)
SVTC — Service de validation des titres de compétences
UFP — unité de financement pondéré
UPRAC — Undergraduate Program Review Audit Committee (comité de vérification de l'examen des programmes de premier cycle)
URB — unité de revenu de base

Bibliographie

Alcorn-Mackay, S. À paraître. *Identifying Trends and Supports for Students with Autism Spectrum Disorder Transitioning into postsecondary*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Association des universités et collèges du Canada. 2008. *Trends in Higher Education = Tendances dans le milieu universitaire*, vol. 3, Finances, Ottawa, l'Association.

Bell, S. 1995. *The College-University Linkage: An Examination of the Performance of Transfer Students in the Faculty of Arts at York University, 1987-1992*, Toronto, faculté des arts, Université York.

Berger, J., A. Motte et A. Parkin. 2009. *The Price of Knowledge: The Price of Knowledge—Access and Student Finance in Canada (Fourth ed.) = Le prix du savoir—L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada, 4e éd.*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

Boggs, A.M., et D.W. Trick. 2009. *Making College-University Cooperation Work: Ontario in a National and International Context = Faire fonctionner la coopération collège-université : l'Ontario dans un contexte national et international*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Boothby, D., et T. Drewes. 2006. « Post-secondary education in Canada: Returns to university, college and trades education », *Canadian Public Policy*, vol. 28, n° 2.

Burbidge, J.B., L. Magee et A.L. Robb. 2002. « The Education Premium in Canada and the United States", *Canadian Public Policy*, vol. 28, p. 203-217.

Carey, T. 2008. *Research Study on a Knowledge Exchange Network for Exemplary Teaching in Ontario Higher Education = Étude de recherche sur un réseau d'échange des connaissances pour un enseignement exemplaire dans le secteur de l'enseignement supérieur en Ontario*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Carfagnini, A., et R. Dunn. À paraître. *First Year Transitions: An Evaluation of Nipissing University's Univ1011*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

CCI Research Inc. 2009. *Measures of Student Engagement in Postsecondary Education: Theoretical Basis and Applicability to Ontario's Colleges = Mesure de l'engagement des étudiants dans l'éducation postsecondaire : base théorique et applicabilité aux collèges de l'Ontario*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Cejda, B. 1997. « An Examination of Transfer Shock in Academic Disciplines », *Community College Journal of Research and Practice*, vol. 21, n° 3, p. 279-288.

Christensen-Hughes, J., et J. Mighty, éd. À paraître. *Taking Stock: Research on Teaching and Learning in Ontario*, Montréal, McGill-Queen's University Press.

Clark, I., G. Moran, M. Skolnik et D. Trick. 2009. *Academic Transformation: The Forces Reshaping Higher Education in Ontario*, Montréal, McGill-Queen's University Press.

Collèges Ontario. 2008a. *Environmental Scan*, Toronto, Collèges Ontario. Accessible à : <http://www.collegesontario.org/research/2008-environmental-study/2008-SCAN-FULL.pdf>.

Collèges Ontario. 2008b. *Improving College System Pathways*, Toronto, Collèges Ontario. Accessible à : <http://www.collegesontario.org/research/student-mobility/CO_ImprovingPathwaysHighlights_Sept08.pdf>.

Collèges Ontario. 2009a. *Environmental Scan*, Toronto, Collèges Ontario. Accessible à : <http://www.collegesontario.org/research/2009-environmentalstudy/CO_EnvScan_09_complete.pdf>.

Collèges Ontario. 2009b. *A New Vision for Higher Education in Ontario—Submitted by the Presidents of Ontario's 24 Public Colleges*, Toronto, Collèges Ontario.

Collèges Ontario. 2009c. *Student Mobility Between Ontario's Colleges and Universities*, Toronto, Collèges Ontario. Consulté le 10 janvier 2010 à : <http://www.collegesontario.org/research/student-mobility/Student_Mobility_09.pdf>.

Conference Board du Canada. 2007. *Ontario's Looming labour Shortage Challenges: Projections of Labour Shortages in Ontario, and Possible Strategies to Engage Unused and Underutilized Human Resources*, Ottawa. Consulté à : <http://www.workforcecoalition.ca/downloads/conference_board_report.pdf>.

Conseil canadien sur l'apprentissage. 2007. *Is it Possible to Accurately Forecast Labour Market Needs?* Préparé pour le ministère de l'enseignement postsecondaire de la Colombie-Britannique.

Conseil canadien sur l'apprentissage. À paraître. *Aboriginal Self-Identification and Student Data in Ontario's Postsecondary System: Challenges and Opportunities = Auto-identification des Autochtones et données sur les étudiants de niveau postsecondaire en Ontario : obstacles et possibilités*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Conseil des universités de l'Ontario. 2009a. *Ontario Universities: Competitive Boost from the Expansion of Graduate Studies*, Toronto, le Conseil. Accessible à : <http://www.cou.on.ca/content/objects/BN-Grad%20Expansion-July2009.pdf>.

Conseil des universités de l'Ontario. 2009b. *Reaching Even Higher: The Next Multi-Year Funding Plan for Postsecondary Education*, Toronto, le Conseil.

Conseil du consortium des collèges et des universités. 2007. *College-University Transferability Study*, le Conseil. Consulté le 17 septembre 2009 à : <http://www.cucc-ontario.ca/_bin/publications/reports.cfm>.

Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. 2007. *Review and Research Plan 2007 = Rapport d'étude et programme de recherche 2007*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. 2009. *Second Annual Review and Research Plan = Rapport d'étude et programme de recherche—deuxième publication annuelle*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Decock, H. 2004. « Calculating the College-to-University Transfer Rate in Ontario », *College Quarterly*, vol. 7, nº 1.

Decock, H., U. McCloy et S. Liu. À paraître. *The Transfer Experience of Ontario College Graduates: An Analysis of Ontario's College Graduate Satisfaction Survey*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Dooley, M.D., A.A. Payne et A.L. Robb. 2009. *University Participation and Income Differences: An Analysis of Applications by Ontario Secondary School Students = L'accès à l'université et les écarts de revenu : analyse des demandes d'admission présentées par les élèves des écoles secondaires de l'Ontario*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Drolet, M. 2005. *Participation in Postsecondary Education in Canada: Has the Role of Parental Income and Education Changed over the 1990's? = Participation aux études postsecondaires au Canada : le rôle du revenu et du niveau de scolarité des parents a-t-il évolué au cours des années 1990?*

Ottawa, Statistique Canada. N° 11F0019MIE [version anglaise] et 11F0019MIF [version française] au catalogue. N° 243.

Dubois, J. 2007. *Outcomes for Alternate Pathways = Résultats des parcours non traditionnels*, Ottawa, Ressources humaines et Développement social Canada.

ElDakiky, M., et J. Shields. 2009. *Immigration and the Demographic Challenge: A Statistical Survey of the Ontario Region*, Toronto, Centre d'excellence pour la recherche en immigration et en intégration.

Evers, F., S. Hall, J. Britnell, B. Brockerhoff-Macdonald, L. Carter, D. Dawson, D. Kerr, J. Mighty, G. Siddall et P. Wolf. 2009. *Faculty Engagement in Teaching Development Activities—Phase 1: Literature Review = Participation du corps professoral au perfectionnement de l'enseignement—Étape 1 : Étude documentaire*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Finnie, R., R.E. Mueller, A. Sweetman et A. Usher, éd. 2008. *Who Goes? Who Stays? What Matters?: Accessing and Persisting in Post-Secondary Education in Canada*, Kingston (Ontario), School of Policy Studies, Université Queen's.

Finnie, R., A. Sweetman et A. Usher. 2008. « Introduction: A Framework for Thinking about Participation in Post-Secondary Education », dans R. Finnie, R.E. Mueller, A. Sweetman et A. Usher, éd. *Who Goes? Who Stays? What Matters?: Accessing and Persisting in Post-Secondary Education in Canada*, Kingston (Ontario), School of Policy Studies, Université Queen's.

Finnie, R., et T. Qiu. 2009. Moving Through, Moving On: Persistance in Post-secondary Education in Atlantic Canada—Evidence from the PSIS = Transition et progression : persévérance dans les études postsecondaires dans la région de l'Atlantique, données du SIEP, Ottawa, Statistique Canada, Centre des statistiques sur l'éducation.

Gawley, T., et R. McGowan. 2006. « Learning the Ropes: A Case Study of the Academic and Social Experiences of College Transfer Students within a Developing University-College Articulation Framework », *College Quarterly*, vol. 9, n° 3.

Gouvernement de l'Ontario. 2005a. *Ontario Budget 2005 Backgrounder: Reaching Higher: The McGuinty Government Plan For Postsecondary Education = Vers des résultats supérieurs : le plan d'action pour l'éducation postsecondaire*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Document d'information du budget de l'Ontario de 2005.

Gouvernement de l'Ontario. 2005b. *Ontario Job Futures = Emploi-Avenir Ontario*. Consulté le 11 janvier 2010 à : <http://www.tcu.gov.on.ca/eng/ojf/index.html> (site anglais) <http://www.tcu.gov.on.ca/fre/ojf/index.html> (site français).

Gunderson, M., et H. Krashinsky. Novembre 2009. *Do Education Decisions Respond to Returns by Field of Study?* (CLSRN Working Paper No. 47), Vancouver, Réseau canadien de chercheurs dans le domaine du marché du travail et des compétences. Rapport de recherche du RCCMTC n° 47. Consulté le 11 janvier 2010 à : <http://www.clsrn.econ.ubc.ca/workingpapers/CLSRN%20Working%20Paper%20no.%2047%20-%20Gunderson%20and%20Krashinsky.pdf>.

Hansen, J. 2006. "Returns to university level education: Variations within disciplines, occupations and employment sectors" = « Rendement des études universitaires : Variations selon la discipline, la profession et le secteur d'emploi », document préparé pour la Direction générale de la politique sur l'apprentissage, Politique stratégique, Ressources humaines et Développement social Canada (RHDSC). Série de recherches sur l'apprentissage.

Hansen, J. 2007. "Education and Early Labour Market Outcomes in Canada" = « Éducation et premiers résultats sur le marché du travail au Canada », rapport préparé pour Ressources humaines et Développement social Canada (RHDSC).

Institute for Competitiveness and Prosperity. 2007. *Path to the 2020 Prosperity Agenda*. Consulté le 8 juillet 2009 à : <http://www.competeprosper.ca/download.php?file=ICP_AR6_final.pdf>.

Kerr, A. 2010. *"What About the Boys?" An Overview of Gender Trends in Education and the Labour Market in Ontario = « Où sont les garçons? » Aperçu des tendances parmi les deux sexes dans le secteur de l'éducation et sur le marché du travail en Ontario*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

King, A., et W. Warren. 2006. *Transition to College: Perspectives of Secondary School Students*, Toronto, Collèges Ontario. Consulté le 1er octobre 2009 à : <http://www.collegesontario.org/research/school-college-transition/CO_TRANSITION_COLLEGE_FULL.pdf>.

King, A.J.C., W.K. Warren, M.A. King, J.E. Brook et P.R. Kocher. 2009. *Who Doesn't Go to Post-Secondary Education?* Toronto, Collèges Ontario.

Lapointe, M., K. Dunn, N. Tremblay-Côté, L. Bergeron et L. Ignaczak. 2006. *Looking-Ahead: A 10-Year Outlook for the Canadian Labour Market (2006-2015) = Perspectives du marché du travail canadien pour la prochaine décennie (2006-2015)*, Ottawa, Division de la prévision et de l'analyse du marché du travail et des compétences, Direction de la recherche sur la politique stratégique, Ressources humaines et Développement social Canada. Accessible à : <http://www.hrsdc.gc.ca/eng/publications_resources/research/categories/labour_market_e/sp_615_10_06/sp_615_10_06e.pdf> (site anglais) <http://www.rhdcc.gc.ca/fra/publications_ressources/recherche/categories/marche_travail_f/sp_615_10_06/page00.shtml> (site français).

Lennon, M.C. 2010a. *Encouraging Participation: Trends in Pathways to Postsecondary Education = Favoriser la participation : Tendances en matière d'itinéraires d'études postsecondaires*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Lennon, M.C. 2010b. *A Fine Balance: Supporting Skills and Competency Development = Un équilibre harmonieux : Soutenir le développement des compétences pour une économie du savoir*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Lennon, M.C. 2010c. *Signalling Abilities and Achievement: Measuring and Reporting on Skill and Competency Development = Souligner les habiletés et les réalisations : Mesure du développement des compétences et communication des résultats*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Lennon, M.C., et H. Zhao. À paraître. *Student Access Guarantee: Examining the impact of Ontario's Student Financial Assistance Policies*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Lin, S., et K. Norman. À paraître. *Educational Attainment for Aboriginal People in Ontario*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Mancuso, M., S. Desmarais, K. Parkinson et B. Pettigrew. À paraître. *Disappointment, Misunderstanding, and Expectations: a gap analysis of NSSE, BCSSE, and FSSE*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Martin, R., et R. Florida. 2009. *Ontario in the Creative Age = L'Ontario à l'ère de la créativité*, Toronto, Martin Prosperity Institute.

McCloy, U., et H. Zhao. 2009. Mining Ontario's Student Satisfaction Survey: What *do the results tell us about learning quality and graduation rates?* Présentation faite à la conférence de l'Association canadienne de planification et de recherches institutionnelles tenue à Banff (Alberta) en octobre 2009.

McCloy, U., et S. Liu. À paraître. *What are the Influencers of Graduate Satisfaction and Labour Market Outcomes of Ontario College Graduates? An Analysis of Ontario's Graduate Satisfaction Survey Results*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

McGowan, R., et T. Gawley. 2006. « The University Side of the College Transfer Experience: Insights from University Staff », *College Quarterly*, vol. 9, n° 3.

Merisotis, J. Octobre 2009. *It's the Learning, Stupid*, The Howard R. Bowen Lecture, Claremont Graduate University, Claremont (Californie). Consulté à : <http://www.luminafoundation.org/about_us/president/speeches/2009-10-14.html>.

Miles, C.A., D. Polovina-Vukovic, D. Littlejohn et A. Marini. À paraître. *The Effectiveness of the Peer-Assisted Student Sessions (PASS) Program in Enhancing Student Academic Success at Carleton University*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Ontario Department of Education. 1967. *College of Applied Arts and Technology Basic Documents*, par William G. Davis, Toronto, Ontario Department of Education. Consulté le 20 octobre 2009 à : <http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/33/4a/b6.pdf>.

« Opportunity in Ontario Budget », *The Toronto Star*, 28 février 2009. Éditorial.

Rae, B. 2005. *Ontario: A Leader in Learning—Report and Recommendations = L'Ontario chef de file en éducation – Rapport et recommandations*, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Snowdon and Associates. 2009. *Revisiting Ontario College and University Revenue Data = Une nouvelle analyse des données sur les revenus des universités et des collèges de l'Ontario*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Spence, N. 2009. *Exploring the Utility of the 2007 Canadian Graduate and Professional Student Survey: Student Satisfaction at the University of Ontario = Étude sur l'utilité de l'Enquête menée auprès des étudiants de cycles supérieurs et de formation professionnelle 2007 : Satisfaction des étudiants et des étudiantes de l'Université Western Ontario*, Toronto, Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Townsend, B., et K. Wilson. 2006. « "A Hand to Hold for a Little Bit": Factors Facilitating the Success of Community College Transfer Students to a Large Research University », *Journal of College Student Development*, vol. 47, n° 4, p. 439-456.

Université du Nipissing et Conseil du consortium des collèges et des universités. 2007. *Measuring the Success of College Transfer Students at Nipissing University 1994–2005*, Toronto, le Conseil. Consulté le 30 septembre 2009 à : <http://www.cucc-ontario.ca/_bin/publications/reports.cfm>.

Université York et Conseil du consortium des collèges et des universités. 2008. *An Analysis of Undergraduate Students Admitted to York University from an Ontario College of Applied Arts and Technology (CAAT) between 1996 and 2006*, Toronto, Conseil du consortium des collèges et des universités. Consulté le 30 septembre 2009 à : http://www.cucc-ontario.ca/_bin/publications/reports.cfm.

Usher, A., et R. Dunn. 2009. *On the Brink: How the Recession of 2009 Will Affect Post-Secondary Education*, Toronto, Educational Policy Institute.

Conseil ontarien
de la qualité de
l'enseignement supérieur

Un organisme du gouvernement de l'Ontario

Pour obtenir de plus amples renseignements, n'hésitez
pas à communiquer avec nous :
1, rue Yonge, bureau 2402, Toronto, ON M5E 1E5 Canada
Tél. : 416 212-3893 Téléc. : 416 212-3899
e-mail : info@heqco.ca www.heqco.ca